المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

jasep

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

المجلد الرابع - العدد (١٣) يناير (٢٠٢٠)

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

الصادرة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

برعاية أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري

www.aiesa.org

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٤٣٥٤ / ٢٠١٧

الترقيم الدولي الموحد للطباعة : ISSN: 2537-0464

الترقيم الدولي الموحد الالكتروني : ISSN (Online) : 2537-0472

موقع المجلة : **http://jasep.journals.ekb.eg**

معرف الوثيقة الرقمي : ***Doi: 10.33850/jasep.2019.***

معامل تأثير عربي : ٠.٨٥ لسنة ٢٠١٩

طبعت بمطابع دار المعارف

إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشوره في أعدادها
وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية




















بسم الله الرحمن الرحيم

هيئـــــــــة التحريـــر

الهيئـــــة العلمية الاستشارية

أ.د/ صبرينة ســــليماني	جامعة قسنطينة – الجزائر
أ.د/ علاء الدين سعد متولي	جامعة بنها - مصر
أ.د/عثمان حمــود الخضر	جامعة الكويت
أ.د/عويد سلطان المشعان	جامعة الكويت
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ عبد الله أمبو ســعيدي	جامعة السلطان قابوس
أ.د/ عبدالله حجاب القحطاني	جامعة تبوك - السعودية
أ.د/ علي عبدالنبي حنــفي	جامعة الملك سعود – السعودية
أ.د/ غربي بن مرجي الشمري	جامعة الجوف - السعودية
أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب	جامعة بنها - مصر
أ.د/ فطيمــة دبراســو	جامعة محمد خيضر - الجزائر
أ.د/ مريم علي سالم حربي	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر
أ.د/ محمد عبد المحسن التويجري	جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
أ.د/ محمد نجيب احمد الصبوة	جامعة القاهرة - مصر
أ.د/ محمد السعيد أبو حلاوة	جامعة دمنهور - مصر
أ.د/ نور الدين صــادق زمام	جامعة محمد خيضر - الجزائر
أ.د/ نجوى حســن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ نواف ملعب الظفــيري	كلية التربية الأساسية – الكويت
أ.د/ وســيلة بن عامر	جامعة محمد خيضر – الجزائر
أ.م.د/ فيفيــان أحمد فؤاد علي	جامعة حلوان - مصر

- تم ترتيب الأسماء أبجدياً (أستاذ – أستاذ مشارك)

ميثاق اخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال اصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرّائها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE : Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحّدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماما بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع) :

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المُراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس

التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف :

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة و القرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيِّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلِع المؤلفون جميعا على البحثة جيدا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلِّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شـــــــروط النشـــــــر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
- تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
- يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).
- يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).
- تستخدم الأرقام العربية (Arabic...١-٢-٣) في جميع ثنايا البحث.
- يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

- يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
- يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.
- يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.
- توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم التحكيم والنشر (١٥٠ دولار) . وللمصريين في الجامعات والمؤسسات داخل مصر (١١٠٠ جنيه).
- يحق للباحث استلام نسخة ورقية من العدد ، وعند طلب نسخ إضافية أو مستلات اضافية للبحث او ارساله بريدياً يتم تسديد تكلفتهم مع رسوم النشر.
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني :

http://jasep.journals.ekb.eg

search.aiesa@gmail.com

محتويات العـدد

افتتاحية العدد :

مع مطلع عام ٢٠٢٠ تبدأ المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية مجلدها الرابع بعددها الثالث عشر برعاية رعاية أكاديمة البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري وبعدد (١١) بحث محكم ، وتصدر المجلة ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعد ان حققت المجلة معامل تأثير عربي ٠.٨٥ لسنة ٢٠١٩ ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة فى هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين فى مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءا وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

هيئة التحرير

دور الادارة التعليمية والمدرسية في تحقيق أهداف مرحلة التعليم الاساسي بدولة الكويت

إعداد

د/ نايف فايد رجا نايف الرشيدى

Doi: 10.33850/jasep.2020.67798

استلام البحث : ٣ / ١٠ /٢٠١٩   قبول النشر: ٢٨ / ١٠ / ٢٠١٩

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف علي دور الإدارة التعليمية في تحقيق الأهداف المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الكويت، والتعرف علي دور الإدارة التعليمية في تنمية العقل لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وهدفت الى التعرف علي دور الإدارة التعليمية في تربية الجسم لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، واستهدفت التعرف علي دور الإدارة التعليمية في تكوين الأخلاق لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي والتعرف علي دور الإدارة التعليمية في حاجة تنمية الانتماء للوطن لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، كما استهدفت التعرف علي دور الإدارة التعليمية في نقل التراث العلمي والثقافي وإثرائه لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. وانحصرت هذه الدراسة في الكشف عن الإدارتين التعليمية والمدرسية ودورهما في تحقيق أهداف مرحلة التعليم الاساسي. كما اقتصرت هذه الدراسة علي المرحلة الاساسية بمحافظة مبارك الكبير بدولة الكويت. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، لأنه هو المنهج الذي يعتمد علي دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع. وأسفرت النتائج على أن هنالك دور كبير تقوم به الإدارتان التعليمية والمدرسية في تحقيق أهداف مرحلة التعليم الاساسي بدولة الكويت. كما توجد صعوبات تواجه الإدارتين التعليمية والمدرسية مثل قلة الإمكانات المالية لمتطلبات العمل المدرسي والكتب والمختبرات وتدريب المعلمين أثناء الخدمة. وعدم توفر الإمكانات لتحسين البيئة المدرسية، وتحسين بيئة العمل.

الكلمات المفتاحية: الإدارة – الإدارة التعليمية – الإدارة المدرسية – مرحلة التعليم الأساسي.

Abstract:

The present study aimed to identify the role of educational administration in achieving school goals in basic

education in Kuwait, in the development of the mind for the students of basic education, in the Physical development for students of basic education, in creating ethics for pupils in the basic education stage and identifying the role of education needs to develop national belonging to pupils in basic education. It also aimed to identify the role of the educational administration in the transmission of scientific and cultural heritage and enrich it for pupils in the basic education stage. This study was limited to revealing the educational and school departments and their role in achieving the objectives of the basic education stage. This study was also limited to the basic phase in Mubarak Al-Kabeer Governorate in Kuwait. The study followed the descriptive approach, because it is the approach that relies on studying the phenomenon as it exists in reality. The results revealed that there is a significant role played by the educational and school departments in achieving the objectives of the basic education stage in the State of Kuwait. There are also difficulties faced by the educational and school departments such as the lack of financial means for the requirements of school work, books, laboratories and the training of teachers during the service. Lack of possibilities to improve the school environment and to improve the work environment.

Keywords: Administration - Educational Administration - School Administration - Basic Education.

المقدمة

يعتمد نجاح أي مؤسسة بالإضافة إلى توفر الإمكانيات المادية ، والبشرية اللازمة بالدرجة الأولى على قدرة وكفاءة إدارتها في تسيير هذه المؤسسة ، فحتى إذا ما توافرت جميع الإمكانيات المهيأة للنجاح ، ولم توضع هذه الإمكانيات بأيدي إداريين ناجحين قادرين على استغلالها الاستغلال الأمثل فإن هذه الإمكانيات ستهدر وبالتالي فشل برنامج تلك المؤسسة ، وينطبق هذا على المؤسسات التعليمية المختلفة مثلها مثل المؤسسات الأخرى ، فعن طريق الإدارة التعليمية يتم تنظيم الإمكانيات البشرية ، والتنسيق فيما بينها ، وتوزيع الإمكانيات المادية المتمثلة في المباني

والمعامل والورش و غيرها حسب التخصصات ، وحسب قدرة كل عنصر بشري على استغلال العنصر المادي المتوفر ، والإدارة المدرسية باعتبارها جزءاً من الإدارة التعليمية تعمل على التنسيق لتنظيم أعمال المعلمين ، وتحديد المسؤوليات تفادياً لإضاعة الجهد ، و الوقت ، والمال ، وتحاشيا للتضارب ، والتكرار في الأعمال . وللمدرسة أهميتها ، ودورها الفعال في الرقي بالمجتمع ، فبعد التنشئة الأسرية للطفل في بيته وتعلمه بعض المهارات الاجتماعية المهمة تقوم المدرسة بتنشئة الأبناء وتربيتهم تربية مقصودة وموجهة لتحقيق أهداف المجتمع حيث أن أهداف الإدارة المدرسية تتميز بالدقة ، والتنوع ، بين الأهداف العامة التي يسعى المجتمع لتحقيقها ، وبين أهداف المدرسة الخاصة التي هي جزء من أهداف الإدارة التعليمية ، وما من شك في أن التطور العلمي الحديث في مختلف المجالات الحياتية يلقي عبء جديداً على مدير المدرسة حيث أن تقدم الأمم يقاس بمدى تقدمها في ميدان العلوم لهذا ولا يمكننا تحقيق أمانينا في مجالات التقدم العلمي بالمصادفة أو عن طريق ضربات الحظ ، بل يتطلب ذلك إدارة من ذوي الكفاءات العالية على قدر عال من الوطنية والإحساس بالمسؤولية . وللعملية التعليمية مجموعة من الأركان الأساسية وهي الطالب والمعلم والمنهج الدراسي ، والإدارة المدرسية ، فالإدارة المدرسية عبارة عن مجموعة من النشاطات ، والجهود المنسقة التي يقوم بها مجموعة من العاملين ، ويعتبر مدير المدرسة من أهم عناصر الإدارة ، فهو الإداري الأول ، ويقف على رأس التنظيم الإداري المدرسي .

مشكلة الدراسة :

يعد تحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسي أساس من أهم الأسس للتقدم في مجالات الحياة المختلفة وهو خطوه مهمة وأساسية في إحداث التغيير بهدف التنمية فالاتجاه الحديث إلي تحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسي محل نظر ودقة من اجل التغيير والتطوير. وغياب الاهتمام بتحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسي وعدم وجود برامج خاصة تستند إليها الإدارات العليا يؤدي الي عدم تحقيق درجة عالية من النجاح والانجاز في المراحل التعليمية المترتبة علي هذه المرحلة. ومع انتشار التعليم وتوسعه في دولة الكويت برزت الحاجة إلي تحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسي المرجوة من التعليم. للإدارة التعليمية دور في تحقيق الأهداف المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي ، بأنها تبحث عن مفهومها وتطويرها ووظائفها التي تجعل الأهداف المدرسية تتحقق وقام بهذا البحث بعد التمحيص بواقع الإدارة التعليمية بمرحلة الأساس بشكل عام ، سواء كان في الإدارة و أسلوبها أم من حيث التلاميذ في تنمية جوانبهم الشخصية و حتى البيئة المدرسية والمجتمع المحلي، بالإضافة إلى العلاقات المتبادلة بين جميع الأطراف المذكورة التي بصلاحها يمكن أن تتحقق الأهداف ،

والإدارة بشكل عام هو موضوع واسع جداً ، والخوض فيه هو ليس من السهل، فهو يحوي في مضمونه و مفهومه الكثير من المعطيات والأمور التي يجب على الإداريين أن يكونوا واعيين بها حتى يستطيعوا أن يتعاملوا مع كل الظروف والمعطيات المختلفة بشكل جيد وفعال، وبينما تعد الإدارة عماد النهوض بمؤسسات المجتمع المختلفة، وإن تعددت أو اختلفت الإدارات إلا أن هدفها في النهاية واحد وهو النهوض بالمؤسسة وتحقيق أهدافها بأقل وقت وأوفر جهد ، والإدارة التربوية كأي إدارة أخري لها غاياتها وأهدافها المنشودة المتمثلة في إنتاج مواطن صالح من خلال وضع برامج تربوية ناجحة للوصول إلي الأهداف المحددة من خلال قرارات تنفذها الإدارة التعليمية التي هي جزء من الإدارة التربوية فهي التي تعني بتحقيق تلك الأهداف.

وتشكل الإدارة المدرسية جزءا من الإدارة التعليمية وصلتها بها صلة الخاص بالعام فالإدارة المدرسية هي المسئولة عن تنفيذ سياسات الإدارة التعليمية ونظرا لما للمدرسة من أهمية بالغة في تحقيق الأهداف التربوية وفي تنفيذ الخطط المرسومة من خلال المناهج الدراسية والطرق والأساليب التربوية فانه من الضروري بذل كافة الجهود الممكنة لتطوير وتحسين الإدارة المدرسية من خلال وضع معايير لتحقيق الأهداف المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي. لذلك صاغ الباحث مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس : ما دور الإدارة التعليمية في تحقيق الأهداف المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي؟

أهداف الدراسة:

تسعي هذه الدراسة إلي تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف علي دور الإدارة التعليمية في تحقيق الأهداف المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الكويت.
- التعرف علي دور الإدارة التعليمية في تنمية العقل لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي .
- التعرف علي دور الإدارة التعليمية في تربية الجسم لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي .
- التعرف علي دور الإدارة التعليمية في تكوين الأخلاق لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي
- التعرف علي دور الإدارة التعليمية في حاجة تنمية الانتماء للوطن لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي .
- التعرف علي دور الإدارة التعليمية في نقل التراث العلمي والثقافي وإثرائه لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي .

أهمية الدراسة:

تستسقي أهمية الدراسة فالقارئ من خلالها يستطيع فهم ومعرفة ماهية الأمور الكثيرة التي تتعلق بالإدارة التعليمية وكيفية تأثيرها علي تحقيق الأهداف المدرسية

ومنها يمكن للإداريين والفنيين الاستفادة من طرق وأساليب العمل الإداري حتي يتبنوا الأفضل من تلك الأساليب وبالتالي تحقق الأهداف المدرسية وتأتي أهمية الدراسة فيما يلي:

-تبرز دور الإدارة التعليمية في تحقيق الأهداف المدرسية الجيدة والفاعلة وكيفية تطبيق وظائفها وتفادي أثارها السلبية بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الكويت .

-تبرز دور الإدارة التعليمية في تنمية العقل لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي .

-تبرز دور الإدارة التعليمية في كيفية تربية الجسم لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي .

-مساعدة التلاميذ في تكوين الأخلاق التكوين الصحيح السليم الذي يتماشي مع التطورات الحديثة .

-تظهر دور الإدارة التعليمية في حاجة تنمية الانتماء للوطن والحفاظ عليه لدي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي .

-تبرز دور الإدارة التعليمية في نقل التراث العلمي والثقافي وإثرائه لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي .

أسئلة الدراسة:

من خلال عرض المشكلة تتكون أسئلة الدراسة من الأتي:

-ما دور الإدارة التعليمية في تنمية العقل لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بدولة الكويت؟

-ما دور الإدارة التعليمية في تربية الجسم لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بدولة الكويت؟

-ما دور الإدارة التعليمية في تكوين الأخلاق لدي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بدولة الكويت؟

-ما دور الإدارة التعليمية في تنمية حاجة الانتماء للوطن لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بدولة الكويت؟

-ما دور الإدارة التعليمية في مساعدة التلاميذ في نقل التراث العلمي والثقافي وإثرائه لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بدولة الكويت؟

فروض الدراسة:

-هناك دور تقوم به الإدارتان التعليمية والمدرسية من حيث الهيكلة .

-للإدارتين التعليمية والمدرسية دور كبير في تحقيق الأهداف التعليمية للمرحلة الإعدادية بدولة الكويت.

-لكل من الإدارتين التعليمية والمدرسية اختصاصات ومهام تقوم بها كل إدارة .

-توجد إمكانات متوفرة لكل من الإدارتين من حيث بيئة العمل واحتياجاتها .

-وجود فرص كافية للتدريب بالإدارتين من اجل تحقيق الأهداف .

-هناك صعوبات تواجه الإدارة التعليمية والمدرسية.
حدود الدراسة: خضعت هذه الدراسة للحدود التالية:
الحدود الموضوعية : تنحصر هذه الدراسة في الكشف عن الإدارتين التعليمية والمدرسية ودورهما في تحقيق أهداف مرحلة التعليم الاساسي.
الحدود المكانية : اقتصرت هذه الدراسة علي المرحلة الاساسية بمحافظة مبارك الكبير بدولة الكويت .
منهج الدراسة :
اتبعت الدراسة المنهج الوصفي ، لأنه هو المنهج الذي يعتمد علي دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع.
مصطلحات الدراسة:
الإدارة : هي نوع من السلوك يوجد في كافة التنظيمات الإنسانية ، وتعني تنظيم معين لتسيير وتنفيذ أعمال مختلفة يقوم بها عدد معين من الأفراد لتحقيق هدف معين بأقل جهد في أسرع وقت وبأقل تكلفة ممكنة (عبد الغني عبود، ١٩٩٨، ١٣) .
التعريف الإجرائي : الإدارة عبارة عن مجموعة من الأعمال المتشابكة والمترابطة مع بعضها بصورة منظمة لتسيير العمل بطريقة منظمة من اجل الوصول إلي الأهداف المرجوة علي أكمل وجه .
الإدارة التعليمية : هي مجموعة من الإجراءات التي يتبناها المجتمع لتنظيم العملية التربوية في المؤسسات والأفراد (محمد حسن العمايرة، ٢٠١٥، ١٢) .
التعريف الإجرائي : الإدارة التعليمية هي مجموعة من العمليات التي تتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف التربية وهي جزء من الإدارة العامة وتتركز علي مستوي المحليات يرأسها مدير التعليم حيث تتسق سياسة التربية والتعليم مع السياسة العامة .
الإدارة المدرسية : تعرف الإدارة المدرسية بأنها عملية منظمة تسعي إلي تحقيق أهداف المدرسة بأقل قدر من الجهد والوقت ضمن الإمكانات المتاحة من خلال تنسيق جهود العاملين وتوجيهها نحو الأهداف (تيسير عبد المطلب، ٢٠١١، ١٨)
التعريف الإجرائي : الإدارة المدرسية هي مجموعة الجهود المنسقة والمتحدة التي يقوم بها فريق من العاملين في المدرسة بهدف تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة لتربية أبنائها تربية صحيحة سليمة وعلي أسس سليمة .
مرحلة التعليم الاساسي: وتسمي التعليم المتوسط وهو المستوي التعليمي الذي يكون بين التعليم الابتدائي والثانوي ويتكون من ثلاث أو أربع مراحل أساسية مدة كل مرحلة سنة دراسية كاملة .

أهداف التعليم الأساسي وإدارته المدرسية:

تستمد مرحلة التعليم الأساسي في الكويت أهدافها من الأهداف العامة للتربية والتعليم، والتي تستمد أهدافها من الأهداف القومية الكبري علي مستوي الدولة من مطالب المجتمع واحتياجاته وفي أطار متطلبات العصر الذي توجد فيه ويتحدد الهدف العام للتعليم في مرحلة التعليم الأساسي هو إعداد جيل من التلاميذ من اجل المواطنة في مجتمع عالمي وإعدادهم للعمل في مجتمع المعرفة بالإضافة إلي إعدادهم للتعلم في المستقبل مدي الحياة .

وهناك العديد من الأهداف الاستراتيجية التي يمكن سردها كالتالي:

- بناء المواطن الكويتي المؤمن بالقيم الدينية والمعتز بثقافته الوطنية والعربية والمدعم لدور وطنه القومي والمنفتح علي ثقافات العالم مع تقدير القيم الثقافية في الحضارة الإنسانية المعاصرة .
- تحقيق التنمية الشاملة المتكاملة للطالب الكويتي في جوانبه الجسمية والمعرفية والمهارية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية بما يجعله قادراً علي التكيف مع المتغيرات المحلية والإقليمية والعالمية ، مع كفاءته في العمل الجماعي والتعاوني مدركاً في العمل الجماعي والتعاوني مدركاً لحقوقه ومقدراً لأدواره وواجباته .
- إعداد الطالب الكويتي ذي العقلية القادرة علي مواجهة التغيرات السريعة محلياً وعالمياً والتصدي لما يحمله المستقبل من مفاجآت ومواقف جديدة قد يصعب التنبؤ بها
- الوصول بالمتعلمين إلي مستوي الإتقان والجودة في عصر سريع التغير يتطلب مهارات متنامية ومعارف متدفقة . فالاكتفاء بالمستويات الدنيا للمعرفة أو المهارة هو اخطر معوقات التنمية في الحاضر والمستقبل .
- تنمية العقل الذي يتضمن التصحيح الذاتي وتصويب المسار وتقدير الرأي الآخر واستثمار أفضل ما فيه وهو ما يعني التحرر من التسليم بالرأي الواحد .
- التأكيد علي أن يصبح المتعلم قادراً علي إنتاج المعرفة وما تتضمنه من ممارسة لعملياتها دون الاقتصار علي دور المستهلك والمستخدم السلبي لها .
- التأكيد علي مفهوم التعلم المعتمد علي الذات . فالتعلم الذاتي احد المبادئ الأساسية الموجهة للتعلم في المستقبل فضلا عن انه احد المكونات الأساسية في الثقافة الكويتية.
- التأكيد علي مبدأ التعليم المستمر مدي الحياة . فالتعلم مدي الحياة هو احد مفاتيح القرن الحادي والعشرين وفيه لابد من التعليم والتدريب المستمر استجابة

Doi: 10.33850/jasep.2020.67798

لحاجات المجتمع المتجددة وظروف سوق العمل المتغيرة ومقابلة التحديات التي يفرضها عالم سريه التغير.

مفهوم الإدارة والإدارة العامة والإدارة التربوية:

الإدارة العامة : وجدت الإدارة منذ وجد الإنسان علي الأرض مثل تنظيمه لحياته فهذا نوع من الإدارة ، ولكنها تختلف اليوم عما كانت عليه في الماضي فقد كانت بسيطة ومحددة ، بينما اليوم هي معقدة لتعقد العمل في هذا القرن وتختلف في تعقيدها لطبيعة الحال من مجال إلي آخر حسب حجم المنظمة ونوعياتهم وتخصصاتهم (إدريس، ثريا محمد، ٢٠١٦ ، ١٢٧) .

والإدارة كعلم له أصوله وأسسه ومبادئه وتستطيع أن تقول أن أول من تصدي لدراسة الإدارة بشكل علمي هو (فدريك تايلور) وقد تأثرت الإدارة في العالم بأفكاره وقد عرفها فدريك تايلور بأنها (المعرفة الدقيقة لما نريد من الرجال أن يفعلوه ثم التأكيد من أنهم يقومون بعملهم بأحسن طريقة وأرخصها .(صلاح عبد الحميد، ١٩٨٧، ٥) .

الإدارة التربوية :

الإدارة التربوية أو (الإدارة التعليمية كما يطلق عليها أحياناً) مجال تطبيقي في ميدان التربية والتعليم لمبادئ ونظريات الإدارة العامة .

وتشترك الإدارة التربوية مع الإدارة العامة في عمليات التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة والتقويم واتخاذ القرارات ووضع القوانين واللوائح اللازمة لتنفيذ هذا العمل والإشراف عليه ويمكن حصر عمل الإدارة في ثلاث نقاط رئيسية (عمر حسن مساد، ٢٠٠٥، ٥) :

- –وضع الأهداف العامة للتعليم وتحديد الاستراتيجيات التعليمية.
- –تنفيذ الأهداف،أي تربية الناشئين وإعدادهم للحياة .
- –توفير القوي البشرية والإمكانات المادية لتحقيق ذلك .

الأنماط المختلفة للإدارة التربوية :

للإدارة أنماط مختلفة من مجتمع إلي أخر حيث هناك نمط الإدارة التربوية المركزية حيث تكون درجة الضبط والتوجيه من السلطة السياسية المركزية كبيرة وقوية التأثير في عمل الإدارة التربوية وهناك نمط اللامركزية التي تستمد طبيعتها من النظام الأساسي وهناك نمط الإدارة الذي يجمع بين مركزية التخطيط والتوجيه من جهه وحرية التنفيذ الإقليمي والمحلي من جهة أخري .

مجالات عمل الإدارة التربوية :

يمكن حصرها في المجالات الرئيسة التالية :كما ذكرها (عمر حسن مساد، ٢٠٠٥، ١٩):

- –الاستجابة لاحتياجات البيئة الاجتماعية وتطويرها .

-رعاية الطلبة وتنمية شخصياتهم .
-رعاية أفراد الهيئة التعليمية والعاملين .
-تطوير المناهج الدراسية وطرق التدريس .
-تأمين العناصر البشرية والتسهيلات المادية .

الإدارة التعليمية : العلم والتعلم ضرورة من ضرورات الحياة للإنسان وعن طريقهما تتقدم البشرية وتنهض الأمم وتتفوق الشعوب لأن التعليم خدمة ذات أهمية كبيرة للجماعات الإنسانية ،فعن طريقه يتم إعداد القوي البشرية المدربة التي تمد المجتمع بنوعيات المعرفة والفكر والابتكار ثم التقدم والازدهار . الإدارة التعليمية نوع من الإدارة العامة لأنها تتم في وسط اجتماعي قوامه مجموعات متفاعلة مع القوي البشرية هدفها خدمة التلميذ ، وهؤلاء هم الأجيال الناشئة والتي تمثل اللبنات الأولي في نهضة المجتمع (محمد منير مرسي، ١٩٩٩، ١٠)

أهمية الإدارة التعليمية (محمد حسنين العجمي، ٢٠٠٨، ٤٩) **:**

-الإدارة التعليمية تساعد المعلم على تخطيط وتنفيذ مادته التي يقوم بتدريسها .
-تساعد المعلم على معرفة حدود وظيفته وموقفه من الهرم التنظيمي للعملية التعليمية
-لن يستطيع المعلم تربية وتوجيه التلاميذ إلا إذا تعرف على الأساليب القيادية المتعددة
-تعين المعلم على فهم كافة ما يوكل إليه من مهام إدارية أو إشرافية وما يقدمه للمجتمع من خدمات .
-تمكن المعلم من الاشتراك في كافة اللجان التي يكون عضو فيها بالإضافة إلى متابعة أعمالها .
-معرفة الإدارة التعليمية ينمي مهارات التخيل والإبداع والتطوير لدى المعلمين .

أهداف الإدارة التعليمية (محمد حسنين العجمي، ٢٠٠٨، ٥٠) **:**

-رسم السياسة التعليمية ومساعدة الإدارة المدرسية فيا وماليا في تنفيذها .
-الإشراف على الإدارة المدرسية لضمان تنفيذ السياسات وبالتالي الوصول إلى الأهداف.
-وضع خطط التطور والنمو اللازم للمدرسة في المستقبل .
-إمداد الإدارة المدرسية بالقوى البشرية اللازمة .
-إيجاد البيئة الصالحة لتحقيق الأهداف المنشودة .
-الإشراف التام على تنفيذ مشاريع المدارس حاضرا ومستقبلا .

وظائف الإدارة التعليمية :

أهم وظائف الإدارة التعليمية كما ذكرها(أحمد إبراهيم أحمد، ٢٠٠٦، ٨) :
-القيام ببرنامج فعال لتحقيق العلاقات الناجحة بين المدرسة و المجتمع .

-تطوير المناهج الدراسية لتطوير العملية التربوية ومساعدة المعلمين علي النمو المهني
-القيام بتوفير الخدمات التي تكمل التعليم المنظم داخل الفصل .
-توفير القوي البشرية اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية ورسم سياسة العاملين وتوجيههم والإشراف عليهم .
-الاهتمام بالشئون المالية مثل إعداد الميزانيات ومرتبات المعلمين وعلاواتهم وترقياتهم والمشتريات والمناقصات وعمل الميزانية الختامية .

خصائص الإدارة التعليمية :

هناك عدة عوامل مشتركة بين ميدان الإدارة التعليمية وميادين الإدارة العامة وإدارة الأعمال وغيرها . الإدارة التعليمية لها خصائص تتميز بها من حيث الأغراض والوظيفة.

أقترح كاميل وزملاؤه سبعة عناصر مميزة للإدارة التعليمية هي كما ذكرها (محمد منير، ٢٠٠٣، ٩٧)

-ضرورتها الملحة
-المنظور الجماهيري
-تداخل الوظائف والفعاليات
-تآلف العلاقات الضرورية
-مشكلات القياس والتقويم
-التأهيل الفني والمهني للمعلمين

العوامل المؤثرة علي الإدارة التعليمية :

تختلف الإدارة التعليمية من بلد إلي بلد أخر ومن العوامل المؤثرة علي الإدارة كما ذكرها (صلاح إبراهيم وحنان عبد الحليم، ٢٠٠٣، ٣٤ : ٣٦)

-العوامل الاجتماعية
-العوامل الطبيعية والجغرافية واقتصادية
-العوامل السياسية

العوامل الاجتماعية:

أ- الحضارة العمرانية :

إن التطور والحركة العمرانية تفرض علي الإدارة التعليمية التزامات كثيرة وتجعلها تعاني الكثير من المشاكل كالتوسع في الخدمات التعليمية .

ب- عدد السكان:

التزايد السكاني أيضا يفرض على الإدارة التعليمية العديد من المشكلات ينبغي عليها أن تسعى لحلها ، وكذلك عدم التجانس بين السكان ووجود الأقليات أو المجموعات العنصرية أو الطوائف الدينية يفرض مشاكله على الإدارة التعليمية .

ج- القوى والضغوط الاجتماعية :

إن زيادة الطموح عند الآباء في حصول أبنائهم على تعليم جيد يترتب عليه مشكلات إدارية وتعليمية كمشكلات زيادة فترة الإلزام أو الالتحاق بالتعليم الثانوي والجامعي ، كذلك فإن وضع المرأة ودورها الاجتماعي وبرامج الدراسة المناسبة للفتاه أو تركها المدرسة أو انفصالها ، وكذلك دخولها إلى سوق العمل يفرض مشكلات أخرى على الإدارة التعليمية ولابد من حلها .

العوامل الطبيعية والجغرافية والاقتصادية .

فمثلا الأبنية التعليمية والمدرسية والقيود المتعلقة بالسن ونظام الإلزام والحضور يلزم الإدارات التعليمية أن تقع مسئولية تخطيط التعليم في ضوء احتياجات البلاد الاقتصادية والقومية وكذلك فإن التطور الصناعي وما يترتب عليه من نشوء صناعات جديدة واستحداث مهن أخرى وما يتطلبه من إعداد مهني وبرامج تدريبية مناسبة يفرض على الإدارة التعليمية مشاكل كثيرة تسعى لوجود حلول لها .

العوامل السياسية :

من المعروف أن الإدارة التعليمية تتأثر بالمفهوم السياسي للدولة وترتبط بالسياسة العامة لها وتتأثر باتجاهات الدولة وتشريعاتها وأجهزتها المختلفة لذا فقامت الدولة بفرض سيطرتها على التعليم حيث انه من الأمور الهامة في المجتمع .

عمليات الإدارة التعليمية :العمليات الرئيسية للإدارة التعليمية سبع عمليات كما ذكرها (صلاح إبراهيم وحنان عبد الحليم، ٢٠٠٣، ٤٠ : ٤١)

- التخطيط : يعتبر التخطيط عنصرا أساسياً من عناصر الإدارة التعليمية وهو مرحلة التفكير التي تسبق تنفيذ أي عمل يرتبط ارتباطا وثيقا لتحقيق الأهداف وله أهميته وفوائده
- التنظيم : هو الوسيلة التي ترتبط بها أعداد كبيرة من البشر فينهضون معا في محاولة واعية منظمة لتحقيق أغراض متفق عليها .
- الإشراف: وهو عملية تلازم تنفيذ الخطة والتنظيم السابق وهو عملية أساسها خلق مناخ لتحقيق الأهداف المنشودة .
- اتخاذ القرار : القرار نوع من السلوك يتم اختياره بطريقة معينة تقطع او توثق عملية التفكير .

–الاتصال : ومعناه عمل نقل متبادل وإذاعة البيانات و المعلومات الضرورية ، من أجل ممارسة الأعمال اليومية ، والهدف تغيير سلوك العاملين نحو أهداف محددة .

–التمويل وإعداد الميزانيات : الميزانية هي عبارة عن بيان رقمي بتقدير مصروفات الدولة أو المؤسسة وإبرازها خلال فترة زمنية مقبلة تكون في العادة سنة مالية (واصل جميل حسن، ٢٠٠٨، ١٩١)

–المتابعة والتقويم : هي العملية التي تتم من خلالها الإشراف علي تنفيذ ما تم التخطيط والتنظيم له حسب الخطة المرسومة ويشمل كل ما يتعلق بالدراسة والأنشطة والأعمال الإدارية .

الصعوبات التي تواجه الإدارة التعليمية :

هنالك العديد من الصعوبات التي تواجه الإدارة التعليمية أهمها كما يري (محمد منير مرسي، ٢٠٠٣، ٨٩)

– صعوبات ترتبط بالأهداف التي هي مبرر وجود الإدارة ذاتها إذ يتعقد جدا تحديد الأهداف التعليمية في مناخ متغير أو تحديد أولويات هذه الأهداف وصعوبة ربطها بالمتغيرات.

– صعوبات ترتبط بالظروف الداخلية للإدارة مثلما يرتبط بإجراءات العمل ومسارات الاتصال وأخري ترتبط بالموارد البشرية والمادية أو بتوزيع السلطة و الاختصاصات .

– صعوبات ترتبط بالظروف الخارجية للإدارة مثل صعوبات الأحوال السياسية والاقتصادية والأحوال الاجتماعية والثقافية والقيم السائدة بجانب الصعوبات التي تنشأ عن عدم القدرة علي التنبؤ والتعرف علي الظروف الخارجية .

العوامل المؤثرة علي الإدارة التعليمية :

تتفاعل الإدارة التعليمية بحيوية وديناميكية مع الكثير من المتغيرات والتحولات والتعقيدات التي تحدث في البيئة الخارجية مكونة العديد من العوامل التي تأخذ أبعادا مختلفة في التأثير علي عملية إدارة التعليم وفيما يلي أهم العوامل المؤثرة :

- **العوامل الاجتماعية والسكانية :**

يقصد بها عمليات التمدن والعمران ، الظروف السكانية والضغوط الاجتماعية التي أظهرت الدراسات أثرها الواضح علي مستوي سير عملية التعليم ومخرجاتها.

- **التمدن والعمران:**

يراد به عملية التحول الحضاري للمجتمعات الريفية إلي ما يماثل حياة المدن حيث يتجمع ويتركز السكان وهو ظاهرة عامة في كل المجتمعات المعاصرة تقريبا يرجع حدوثها لعدة أسباب هي (محمد منير مرسي، ٢٠٠٣، ٣١):

-النمو السكاني المتزايد .
-تزايد فرص العمل نتيجة الحراك والتوسع .
-توافر الخدمات ووسائل الراحة في المدن .
والواقع أن عملية النمو العمراني أو التمدن تفرض علي الإدارة التعليمية التزامات ومشكلات تعليمية تتطلب تخطيطا دقيقا لمواجهة الاحتياجات التعليمية وتوفير الإمكانات المالية اللازمة لها (طارق البدري،، ٢٠٠٥، ٣٣) كما تتطلب النظر إلي مشاكل الماضي التعليمية أنها ليست مشاكل اليوم وليست بالضرورة خاضعة لذات الحلول التي استخدمت سابقا بل تتطلب حلولا تواكب مسيرة العملية التعليمية وإدارتها سيما وأن التحولات والتغيرات التي تحدث تقتضي حلولا تتناسب ومعضلات الحاضر وأخري تكبح ثورة المستقبل وتسيطر عليها من خلال تحديد المشكلات ومعالجة المعضلات التي تواجه المجتمعات جراء تمدنها أو تحولها بالنظر إلي المستقبل ومتطلباته دون الاكتفاء بالحاضر وتداعيات مشكلاته (محمد منير مرسي، ٢٠٠٣، ٣٥) .

- **السكان :**

إن أكبر المشكلات التي تواجه الإدارة التعليمية ناتجة عن تزايد السكان سواء تعلق الأمر بزيادة الطلب الاجتماعي علي التعليم أو زيادة الاحتياجات التعليمية او عدم العدالة في توزيع الخدمات التعليمية أو غيرها .
وبالتعمق أكثر يتضح أن التركيب السكاني ينتج عنه العديد من المشكلات التعليمية التي تؤكد أثر العوامل السكانية علي الإدارة التعليمية . مثل عدم تجانس السكان أو وجود أقليات عرقية أو عنصرية أو دينية تفرض علي الإدارة التعليمية نوع من المشكلات التعليمية المتباينة (محمد منير مرسي، ٢٠٠٣، ٣١) فضلا عن المشكلات الثقافية والتربوية التي تتطلب في بعض الأحيان تخصيص مدارس أو إتباع ثنائية اللغة وما يلزم ذلك من توفير المعلمين والتجهيزات والبرامج التعليمية وبالتالي ارتفاع مستوي الإنفاق علي التعليم (حنان عبد القادر، صلاح الدين جوهر، ٢٠٠٣، ٣٩) إن هذه المشكلات تزداد ضخامة عند تصور الاهتمام الجيد بالرعاية الصحية للسكان وما ينجم عنها من تحسن المستويات الصحية وانخفاض معدلات الوفيات وزيادة معدلات الميلاد من ناحية أخري فالنتيجة المتوقعة دوما هي زيادة الطلب الاجتماعي علي التعليم وهو أبلغ نتائج العوامل المؤثرة علي التعليم خطورة (طارق البدري، ٢٠٠٥، ٢٣)

- **القوي والضغوط الاجتماعية :**

تثبت القراءة الأولية لواقع التعليم والظروف المحيطة أن الإدارة التعليمية ستواجه ضغوطا ترجع في أغلب الأحيان إلي العاملين السابقين وترتبط غالبا بتزايد الطلب

الاجتماعي علي التعليم والخدمات التعليمية وغيرها مما يترتب عليه زيادة نسبة القبول في مستوي الخدمات التعليمية والتجهيزات وبصورة عامة تدني مستوي الإدارة التعليمية عند ضبط مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي وكيفية تسييره .

إذ يمثل تعليم المرأة والتعليم المختلط وبرامج العمل وما يتطلبه من نظام جيد للمرحلة الإعدادية من الضغوطات الاجتماعية التي تضعف فرص التغلب علي التأثيرات السالبة التي تسببها القوي الاجتماعية وصعوبة تحقيق الأهداف إذا حددت الإدارة التعليمية شكل التعليم ونظامه المرن والحيوي بحيث يتكيف مع كل الظروف ويسهم في تطوير المجتمع (محمد منير مرسي، ٢٠٠٣، ٣٤) فالإدارة جهد منظم صفته الإجرائية تتحقق عن طريق ما اطلق عليه علماء الاجتماع (التنظيم الاجتماعي) حيث تنمو القيم وتتفاعل لتحقق الأهداف وهو ما أسماه (فايول) الروح الجماعية وأعتبرها الجوهر لفاعلية الإدارة .

- **العوامل الطبيعية والجغرافية والاقتصادية :**

إن تأثر الإدارة التعليمية بالعوامل الطبيعية والجغرافية والاقتصادية يبدو واضحا في التنظيم المدرسي والمباني وقيود السن المتعلقة بنظام الإلزام ولكن ذروة التأثر تتضح في اعتماد المركزية أو اللامركزية في التعليم وإدارته مما أدي إلي وجود أكثر من نظام للتعليم في السودان .

غير إن اختلاف المجتمعات في النمو الاقتصادي الذي يرتبط في الغالب باختلاف الإمكانيات البشرية والمادية المتاحة وقد فرض علي الإدارة كثيرا من المشكلات تتصل بتخطيط الاحتياجات التعليمية وما يلزم من طاقات ترتبط بالإعداد المهني المطلوب (محمد منير مرسي، ٢٠٠٣، ٣٥) وتؤكد أن القاسم المشترك بين الإدارة التعليمية عالميا هو المشكلات المالية التي تواجهها في سبيل تحسين المستوي والمعدلات وتنمية العملية التعليمية بصفة عامة (حنان عبد القادر، صلاح الدين جوهر، ٢٠٠٣، ٣٦) .

والواقع أن الإدارة التعليمية ملزمة دوما بأعباء مالية وإدارية تفرضها الظروف الطبيعية والجغرافية تزيد أو تنقص حسب تأثر الإدارة بهذه العوامل التي منها نمط البناء المدرسي ومساحة المجال والمساحات المخصصة للنشاط واللعب وغيرها من العوامل ذات التأثير علي الإدارة التعليمية التي يجب النظر إليها من زاويتين هما البناء الاقتصادي والنظرية الاقتصادية التي يتوقف نجاحها علي جعل البناء الاقتصادي محورا للتفكير في السياسات التربوية حيث يغدو ما ينفق علي التعليم استثمارا بشريا يؤثر مباشرة علي دخل الفرد والدخل القومي وينعكس إيجاباً فيما بعد

علي توفير البرامج التربوية المناسبة . (حنان عبد القادر، صلاح الدين جوهر، ٢٠٠٣، ٣٦)

أما من حيث النظرية الاقتصادية فإن أثر العوامل الاقتصادية علي الإدارة التعليمية يبدو أكثر وضوحا حيث القيود علي تدخل الدولة بسياستها أو عدمه (حنان عبد القادر، صلاح الدين جوهر، ٢٠٠٣، ٣٦) ذلك بطبيعة الحال ما يفرض العديد من الأعباء والمشكلات تتصل في الغالب بتخطيط النظام التعليمي في ضوء الاحتياجات من أجل توفير الطاقات البشرية الازمة (طارق البدري، ٢٠٠٥، ٣٦) .

- **العوامل السياسية :**

يرتبط النظام التعليمي كثيرا بالنظام السياسي للدولة لذا يغدو تأثير مفهومها السياسي في اتجاهاته وتشريعاته وأجهزته علي شئون التعليم وتوجيهه واضحا فكلما زاد تدخل الدولة زاد تأثر الإدارة التعليمية بالنظام السياسي خاصة في مستوياتها الإجرائية (حنان عبد القادر، صلاح الدين جوهر، ٢٠٠٣، ٣)

لكن الخطورة الحقيقية للتأثير تبرز أكثر حين يصبح الهدف الأساسي من التعليم هو تكريس التبعية والتخلف من منظور إيديولوجي قد توجد ظلاله في عناصر عملية التعليم ووثيق الصلة بهذا فقد أدي تباين التيارات السياسية والحزبية في الكويت وما يرتبط به من اختلاف أيديولوجي أدي مرارا إلي إلغاء الأسس المعتمد عليها في الإدارة التعليمية أو تغيير سياسات التعليم ونظام إدارته لذا كان من الضروري لتأطيرذلك التفريق بين الظروف السياسية الطارئة والنظرية السياسية التي يسير عليها النظام ويلتزم بها فهي تقيد وتطلق دون انتظام إذا تركت وشأنها. (حنان عبد القادر، صلاح الدين جوهر، ٢٠٠٣، ٣٧)

علي أي حال فإن الارتباط باللامركزية في إدارة التعليم لزيادة التوقعات ومواجهة الانفجار السكاني ترجع الرؤية فيها إلي تعدد الوظائف ونظام الدولة فلربما أدي الطلب الاجتماعي علي التعليم إلي التحول بنظامه نتيجة الضغوط التي يعانيها ويمكن تخفيفها بتدارك تعقيدات فكرة أن الاقتصاد محرك أساسي للنظام السياسي الذي هو في ذات الوقت إطار يدور فيه النشاط الاقتصادي وبالتالي يغدو من الصعب الفصل بين العوامل السياسية والاقتصادية وإدراك مدي التكامل فيما بينها مما يزيد من تأثيرها علي الإدارة التعليمية.

عليه فإن طبيعة الإدارة في أدائها تتوقف علي النظام السياسي باعتبارها المجال التطبيقي لفرض أجندته التي هي أجندة ليست ثابتة وإنما تتغير دوما لمواجهة الظروف والمتغيرات التي يفرزها النظام السياسي (طارق البدري، ٢٠٠٥، ١٤) غير أن المعالجة العلمية تقتضي مفاهيم تبرز الإدارة التعليمية كنظام فرعي للنظام السياسي قادر علي جعل الأهداف قابلة للتحقق. وذلك من خلال النقاط التالية :

-ترقية مهنة التعليم بتدريب المعلمين ورفع مستواهم العلمي وتحسين أوضاعهم كافة.
-ترقية البيئة المدرسية وتنميتها لتكون بيئة تربوية صالحة لأداء المهام التعليمية .
-إعادة هيكلة التعليم العام بالمحافظات بما يضمن إصلاح أوضاعه.
-تعميم التعليم العام .
-تحقيق التوازن في مستويات التعليم العام بين المحافظات وسد الاختلافات في المستوي.

- **العوامل الدينية :**

إن للعوامل الدينية أثر واضح في تشكيل الإدارة التعليمية وتحديد نشاطها. ولكن مشكلة التعليم الديني تثير كثيرا من المشكلات التنظيمية الهامة (طارق البدري، ٢٠٠٥، ٣٧) يتعلق بعضها بالمنهج وتخفيض المدارس للطوائف الدينية مما يترتب عليه مدي علاقة السلطة الدينية بالإدارة التعليمية في الإشراف والدعم . لذا يبدو واضحا التزام الإدارة التعليمية بتعاليم الدين في الدول الإسلامية في نظامها دون إغفال لتعليم الطوائف الأخرى الديني ويمكن إرجاع ذلك إلي سماحة الدين الإسلامي ومستوي الحرية المكفول دون أن يكون له أثر سالب علي غالب الحياة الاجتماعية وبنائها .

الإدارة المدرسية :

فهي الجهاز القائم على تنفيذ السياسة التعليمية ويقوم على رأسها مدير ترتكز مسئولياته في توجيه المدرسة لتؤدي رسالتها كاملة نحو أبنائها مع تنفيذ اللوائح والأنظمة الصادرة من إدارة التعليم حيث تعتبر العلاقة بين إدارة التربية والإدارة المدرسية ،علاقة الكل بالجزء أي أن الإدارة المدرسية لا تزيد على أن تكون جزءا من الإدارة التعليمية (محمد العجمي، ٢٠٠٨، ٤٠)

أهمية الإدارة المدرسية:

للإدارة المدرسية أهمية كما للإدارة العامة ولكن أهمية الإدارة المدرسية تنبع من الأهمية الحيوية للتعليم كقطاع خدمي لا غني للمجتمع من خدماته حيث يمكننا ذكر أهمية الإدارة المدرسية في الأتي (عباس بله، ٢٠٠٦، ٢١-٢٢) :-
-أنها ضرورية ولازمة لكل مدرسة: لوجود معلمين وموظفين وطلاب (موارد بشرية)، وقدر من المال يتطلب وجود فرد يشاركه الآخرون ليوجه هذه الموارد لتحقيق أهداف التربية.
-إنها نشاط يتعلق بتنفيذ الأعمال : أي من طبيعة النشاط الإداري تحديد الأهداف ثم التخطيط أي الخطة التي يسير عليها العمل ثم تحديد المسئولية .
-تحقق الإدارة المدرسية الاستخدام الأمثل للقوي المادية والبشرية وتظهر أهميتها في الاستخدام الأمثل للموارد (مادية ، بشرية) لتحقيق الأهداف المنشودة .

-تشبع الحاجات والرغبات الإنسانية : أي أن الإدارة يجب أن تحقق التوازن بين المصالح الشخصية للفرد والعامل في المدرسة والمصلحة العامة عند اتخاذ القرار وعند التخطيط وجميع العمليات الإدارية وإشباع الحاجات الاجتماعية للإنسان يجعله ذو عطاء ومبادرة وتفان.

أنماط الإدارة المدرسية : (واصل جميل حسن، ٢٠٠٨، ١٩١)

أولا: المدير الديمقراطي ثانيا: المدير الأوتوقراطي

ثالثا: المدير الدبلوماسي رابعا:الإدارة التراسلية

أساليب القيادة المدرسية:

القيادة : القيادة الإدارية في سلك التعليم لخصت بأنها(مجموعة العمليات القيادية التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي علي الدوام إلي توفير المناخ الفكري والنفسي والمادي المناسب الذي يحفز الهمم ويبعث الرغبة في العمل الفردي والجماعي النشط للمجتمع والمؤسسات التعليمية (طارق عبد الحميد البدري، ٢٠٠٥، ٦٧) .

للقيادة أساليب متعددة تبعا لاختلاف شخصيات القادة ، كما تختلف أيضا تبعا لاختلاف الجماعات ومن هذه الأساليب (احمد إبراهيم احمد، ٢٠٠٦، ٥٥) .

-القيادة الديمقراطية: يقرر الجماعة خطوات العمل وسياسته، ومن ثم يشعر الجميع بالالتزام في التنفيذ، ويناقش القائد طريقة العمل مع المجموعة ، ويؤدي الأسلوب الديمقراطي إلي التعاون ، ويقلل النقد ، ويشعر الجميع بالأمن.

-القيادة الديكتاتورية: يقوم القائد بوضع سياسة العمل دون استشارة الأفراد ويقوم بتوزيع المسؤوليات دون الاستشارة ولا يقوم القائد بتكوين علاقات شخصية مع أفراد المجموعة ويؤدي هذا إلي أسلوب الدكتاتورية، ويهتم القائد ببعض الأشخاص ، وهذا مما يسبب كراهية بين الأفراد ، ويسود العمل جو الخوف والقلق .

-القيادة الفوضوية : يترك القائد للأعضاء حرية كاملة في اتخاذ القرارات ويقوم القائد بإمداد الأفراد بالمواد ويعرفهم بالعمل ، ولا يقوم القائد بأي عمل ولا ينظم سير العمل ، وبهذا تكثر المناقشات الفوضوية ، وهذا يؤدي إلي عدم اكتراث الأعضاء لما تقوم به الجماعة وهذا يقلل الإنتاج.

مجالات عمل الإدارة المدرسية:

هناك عدة مجالات لعمل الإدارة المدرسية ومن أهمها (وهيب سمعان وعبد الغني، ٢٠٠٩، ١٠٦) .

-علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي

-التلميذ

-المناهج
-الشؤون المالية والإدارية
-العاملون بالمدرسة وغيرهم من رجال الإدارة المدرسية
-المباني والتجهيزات

ما العلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية؟

مصطلح الإدارة التعليمية يختلف عن الإدارة المدرسية من حيث المستويات والأعمال والاختصاصات

الإدارة التعليمية : الأعمال والمستويات العليا في الجهاز التعليمي المركزي واللامركزي التخطيط

الإدارة المدرسية : فهي الجهاز القائم على تنفيذ السياسة التعليمية ويقوم على رأسها مدير ترتكز مسؤولياته في توجيه المدرسة لتودي رسالتها كاملة نحو أبنائها مع تنفيذ اللوائح والأنظمة الصادرة من إدارة التعليم

تعتبر العلاقة بين الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية علاقة الكل بالجزء بمعني أن الإدارة المدرسية لا تزيد علي أن تكون جزءاً من الإدارة التعليمية و الإدارة المدرسية وحدتها المدرسة أو المؤسسة التعليمية وعلي رأس هذه المدرسة أو المؤسسة رجل مسئول عن سير العمل بها ويطلق عليه اسم ناظر أو مدير أو غير ذلك من الأسماء ومسئوليته لا تتعدي نجاح المدرسة في أداء رسالتها وهو ينجح بقدر ما يستطيع أن يثير حماس الوكيل آو الوكلاء ، والمدرسين الأوائل والمدرسين وغرهم من العاملين في المدرسة بحيث يؤدي كل منهم عمله علي أكمل وجه ، والناظر هو المسئول عن الإدارة المدرسية ليس مطلق اليدين في إدارته وإنما هو مقيد بمناهج محددة وبيئة معينة توجد فيها المدرسة وبلوائح وقوانين ونظم ومفتشين فنيين وإداريين وبإمكانيات متاحة (محمد حسنين العجمي، ٢٠٠٨، ٣٥-٣٧) .

وهكذا يمكن أن يقال :- أن الإدارة المدرسية صورة مصغرة للإدارة التربوية أو أن الإدارة التربوية صورة مكبره للإدارة المدرسية وانه لا يمكن الفصل بينهما علي الإطلاق .

كما يمكن أن يقال بعبارة أخري : إن الإدارة المدرسية تعتبر هي القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية فعلا ، بينما تعتبر إدارة التربية مختصة برسم تلك السياسة وبمساعدة الإدارة المدرسية ماليا وفنيا في تنفيذها وبالإشراف عليها لتضمن هذا التنفيذ .

وبعد ذلك تم استخلاص مجموعة من نتائج هذه الأفكار علي الإدارة التعليمية بصفه عامة ولعل أبرزها علي وجه الخصوص .

-تطور مفهوم الإدارة التعليمية الذي أصبح لزاما أن يتغير ويتطور ويلبي احتياجات المدرسة الحديثة.
-إن الإدارة التعليمية هي أساس أي تطوير وتجديد للتعليم في سبيل تحقيق أهداف من اجل تطوير وتجديد للتعليم في سبيل تحقيق أهداف من اجل تطوير المجتمع وتنميته الشاملة .
-إن الإدارة التعليمية أصبحت علماً له أصولة وفلسفته وقواعده وأساليبه وطرائقه ، ولم تعد تعتمد علي الخبرة والاجتهادات الشخصية .
-إن الإدارة التعليمية تعتمد علي الشورى والعلاقات الإنسانية والمشاركة وليس علي الاستبداد بالرأي .
-إن استخدام التكنولوجيا بأبعادها الآلية والعقلية والاجتماعية أصبح أساس الإدارة التعليمية الحديثة .
-إن العناية بالعنصر البشري في اختياره وتأهيله وتدريبه يأتي من أولويات التطوير الإداري المعاصر .
-ظهور كثير من البحوث والدراسات التي تغطي أبعاد العملية الإدارية وكذلك الإدارة الديمقراطية والعلاقات الإنسانية وانشغال الباحثين في موضوعات الإدارة وجودة التعليم والإدارة من اجل تعليم متطور وهذه النتائج انعكست بدورها علي الإدارة علي المستوي الإجرائي .

الدراسات السابقة:

١- دراسة ظافر سعيد حسن القحطاني ٢٠٠٥م (تقويم القدرة القيادية والأداء الوظيفي لمديري المدارس المتوسطة بتبوك – رسالة دكتوراه منشورة ، كلية التربية – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا٢٠٠٥م) . هدفت هذه الدراسة إلي تقويم القدرة القيادية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة تبوك من وجهي نظر مديري تلك المدارس، والتعرف علي مدي اختلاف القدرة القيادية لدي مديري المدارس باختلاف متغيرات الدراسة (المرحلة والخبرة والتدريب) ، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتكون مجتمع البحث من (١١٣٣) معلما بمنطقة تبوك، عينة الدراسة تتكون من جميع مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة تبوك عددهم (١٣٨) مديرا من (٩٢) مدير مدرسة متوسطة و(٤٦) مدير مدرسة ثانوية وكانت أداة البحث الاستبانة، ومن أهم النتائج:أن القدرة القيادية في منطقة تبوك بمستوي جيد، اهتمام مديري المدارس المتوسطة والثانوية في منطقة تبوك بالجوانب الإنسانية للعاملين بالحرص علي تفهم حاجاتهم النفسية والاجتماعية وتوفير الطمأنينة لهم.

٢-دراسة عائشة عز الدين البشري ٢٠٠٦م (تنمية قدرات اتخاذ القرارات لدي مديري مدارس الأساس – ولاية الخرطوم – رسالة دكتوراه – كلية التربية – جامعة

إفريقيا العالمية، ٢٠٠٦م) .هدفت هذه الدراسة إلي تنمية قدرات المديرين علي اتخاذ القرار مع تحديد إشكال التنمية الإدارية المطلوبة لمديري ومديرات مدارس الأساس ، وعرض وتحليل المشاكل الإدارية بمدارس الخرطوم. وأساليب اتخاذ القرار لمديري الأساس بولاية الخرطوم، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي . وتكون مجتمع البحث من مديري مدارس الأساس بولاية الخرطوم البالغ عددهم(١٣٠) مدير مدرسة أساس . عينة البحث تكونت جميع أفراد العينة من الأشخاص المؤهلين أكاديميا، مما يجعل اليسير استيعابهم. استخدمت الاستبانة أداة البحث، ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: التخطيط عامل مهم في اتخاذ القرارات بما يؤدي لاستقرار وتفوق وكفاية العملية التعليمية بمدارس الأساس ، من الضروري إتباع المنهج العلمي في اتخاذ القرارات بمدارس الأساس ، لأنه يؤدي إلي نجاح العمل التربوية ويحقق الأهداف التربوية.

٣-دراسة عزمي مصطفي أبو الحج، ٢٠١٠م (الأنماط القيادية لدي مديري التربية والتعليم بفلسطين- رسالة دكتوراه منشورة – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا). هدفت هذه الدراسة للكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدي مديري التربية والتعليم في المحافظات الشمالية بمكة ومستوي دافعية رؤساء الأقسام للعمل كما سلطت الضوء علي مفهوم القيادة ونظرياتها من خلال مراجعة الأدب التربوي . اتبعت الدراسة المنهج الوصفي . وتكون مجتمع البحث من جميع رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في المحافظات الشمالية في فلسطين البالغ عددهم (٢٤٣)خلال العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩م.وكانت أداة البحث: الاستبانة ، ومن أهم نتائج الدراسة: أن النمط الديمقراطي هو النمط السائد لدي مديري التربية والتعليم في المحافظات الشمالية يليه النمط الأوتوقراطي ثم النمط الفوضوي ، عدو وجود فروق ذات إحصائي في المتوسطات الحسابية لدرجة تقييم رؤساء الأقسام لمديري التربية والتعليم في استخدام نمط القيادة (الديمقراطي ، الأوتوقراطي ، الفوضوي) تعزي لمتغير الجنس والمؤهل العلمي .

تعقيب عن الدراسات السابقة: يتشابه هذا البحث مع الدراسات السابقة في العديد من النقاط، ويختلف معها في نقاط أخري ونتيجة للدراسة وتحليل للدراسات السابقة وجدت الباحثة أن جميع هذه الدراسات كانت إجرائية ويتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة في طريقة الدراسة السابقة جميعها تدور حول الإدارة التربوية والمدرسية وتطويرها والارتقاء بها. كما اتفقت مع الدراسات السابقة في الهدف في تناولها لموضوع الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية في تحقيق أهداف التربية. كما اتفقت الدراسة السابقة في استخدام المنهج الوصفي .

المشاكل القيادية التي تواجه الإدارة المدرسية:

من المشاكل التي تواجه الإدارة المدرسية عملية ضبط المعلمين ، فتشجيع المعلمين علي المساعدة في البرامج الدراسية ، والأعمال الإدارية في المدرسة يسهل عملية فهمهم لهدف المدرسة وسياستها، ويساعد علي إبقاء الأعمال المدرسية في مستوي مهني أكثر منه مستوي شخصي ، ويعتمد تحقيق هذا الهدف علي إمكانية مدير المدرسة لاستعمال أساليب الضبط في مناقشات المعلمين في اجتماعاتهم معه ، ولكي يستطيع مدير المدرسة ذلك فعليه أن يتبع الآتي:

- الحرص علي انتباه المعلمين .
- إعداد المعلمين عقليا وتهيئتهم .
- أن يجعل المشاكل تناقش علي مستوي مهني تربوي .
- يحاول وضع حدود ومدي لدراسة المشكلة أو المسألة المطروحة للنقاش حتي يعرف المعلمون الحدود التي يناقشون من خلالها المشاكل أو المسائل ومدي مسؤوليتهم وإلي أي حد يذهبون في اتخاذ القرار.

وأحياناً يحاول مدير المدرسة أن يجعل المعلمين يعملون حسب رغبته هو في العمل ، وهذا يمكن تحقيقه بالصبر وهي كعملية زرع البذور ، تتطلب صبرا من الزراع الذين يجب عليهم أن يصبروا وينتظروا إلي اللحظة المناسبة لبذر بدورهم المهنية – ثم ينتظرون الحصاد – فعليه أن ينتظر الفرص المناسبة لعمل هذا التغيير المطلوب تدريجيا ويرغب فيه المدرسون ويجعلهم يطلبون التغيير بأنفسهم إحساسا منهم بأهميته . وهناك الكثير من المشاكل التي تقابل مدير المدرسة كقائد تربوي والتي تتعلق بالأشخاص الذين يتعامل معهم من المعلمين والتلاميذ ، والآباء باختلاف ثقافتهم ومستواهم الاجتماعي والثقافي واختلاف شخصياتهم وإدراكهم للأمور ، وهناك بعض المعلمين الذين لا يستجيبون للقيادة الديمقراطية بسبب إعدادهم أو تدريبهم أو شخصياتهم ، وهم عادة يعملون جيدا عندما يكونون تحت إشراف غيرهم ، وهناك أيضا المدرسون الذين يحبون العزلة ولا يقدرون علي المشاركة كأعضاء نشطين مع زملائهم المعلمين ، فمدير المدرسة يجب عليه معرفة هؤلاء الأشخاص ومساعدتهم علي التخلص من مثل هذه الصفات غير المرغوبة ، وإن طلب مدير المدرسة أو إجباره بالقوة المعلمين علي القيام بدور المشاركة في أعمال المدرسة يعتبر من الأعمال غير القيادية أو القيادة الفاشلة لأن مثل هؤلاء قد لا يكونوا معدين ، أو ليست لديهم الإدارة أو وضعوا في غير أماكنهم فالمدير يجب أن يكون واقعيا في العمل مع المدرسين وغيرهم .

ومدير المدرسة الذي يعين جديدا أو يحل محل مدير آخر يقابل كذلك بعض المشاكل ، ومن بين هذه المشاكل بعض المعلمين في المدرسة الذين كانوا يرغبون في

وظيفته ويحاولون إعاقته في عمله أو وضع المشاكل أمامه وعدم مساعدته في حلها ، أو يعملون الأعمال المطلوبة منهم فقط دون إبداء أية معاونة في إدارة المدرسة ، والمدير يجب عليه أن يعرف أن هذه المشاكل هي طبيعية وموجودة وتتطلب جهدا وصبرا ويجب استيعابها وحلها بطريقة مهنية مقبولة .

وقد يقابل مدير المدرسة بعض القيادات من المدرسين الذين يسببون له المشاكل ويخلقونها له دائما لأنهم يشعرون بأنهم أحق منه وأجدر بإدارة المدرسة وهم يستخفون بالمدير ويكثرون من الشكاوي ضده لأنهم يحتاجون أن تكون لهم مكانة بارزة في المدرسة لإشباع حاجاتهم القيادية الأمر الذي يجعلهم في صراع معه .

ومدير المدرسة يجب أن يعرف بأن هناك قوة متضادة أو متصادمة في المدرسة ، وأن بناء المدرسين كمجموعة غير مستقر ، وأن هذا الموقف يجب إصلاحه عن طريق قيامه بدوره القيادي ومسؤولياته ومحاولة إيجاد توازن بين هذه القوي المتصارعة .

وهناك بعض مديري المدارس الذين يريدون أن يكونوا محبوبين يتقربون إلي بعض المدرسين وهذا يجعلهم يتأثرون بآرائهم ويكونوا أحيانا متحيزين ضد الآخرين – ومدير المدرسة يجب أن لا يكون بعيدا عن المدرسين ، وفي الوقت نفسه لا يكون قريبا منهم إلا بالقدر المناسب . (سعد مرسي، سعيد إسماعيل، ١٩٨٠، ١١٥)

أهم النتائج:

–هنالك دور كبير تقوم به الإدارتان التعليمية والمدرسية في تحقيق أهداف مرحلة التعليم الاساسي بدولة الكويت .

–توجد صعوبات تواجه الإدارتين التعليمية والمدرسية مثل قلة الإمكانات المالية لمتطلبات العمل المدرسي والكتب والمختبرات وتدريب المعلمين أثناء الخدمة .

–عدم توفر الإمكانات لتحسين البيئة المدرسية ، وتحسين بيئة العمل .

التوصيات:

–ضرورة وعي الإدارة التربوية والتعليمية للتحديث والتطوير وتجنيد كافة الطاقات لخدمة العملية التربوية التطويرية . وهذا يحتاج إلي رفع كفاءة الإدارات و تلبية احتياجاتهم الرئيسة و الأساسية .

–الاهتمام بالتدريب أثناء الخدمة.

–الاهتمام بتوفير الوسائل والتجهيزات التي تعين المعلمين علي توصيل المحتوي التعليمي.

المقترحات لدراسات مستقبلية:

-إجراء بعض البحوث والدراسات التي تتعلق بواقع التطوير الإداري في وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت .

-النمط الإداري في المدارس الإعدادية وأثره في العملية التعليمية .

-أوضاع المعلمين الاقتصادية والاجتماعية و أثرها علي تحصيل الطلاب بمرحلة التعليم الاساسي .

المراجع

احمد إبراهيم احمد، نحو تطوير الإدارة المدرسية، الإسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة، ٢٠٠٦م، ط٢
إدريس، ثريا ابو بكر محمد، الإدارة التعليمية والمدرسية ودورهما في تحقيق أهداف المرحلة الثانوية، السودان، ٢٠١٦م، ص١٢٧
تيسير عبد المطلب، إدارة المدرسة الفعالة، الأردن، ٢٠١١م، ص١٨
حنان محمد عبد القادر، صلاح الدين احمد جوهر، الإدارة التربوية المعاصرة، دار الفكر، القاهرة، ٢٠٠٣م
سعد مرسي احمد، سعيد إسماعيل علي، تاريخ التربية والتعليم، القاهرة، عالم الكتب ،١٩٨٠، ص١١٥
صلاح إبراهيم وحنان عبد الحليم، الإدارة التعليمية بين النظرية والتطبيق، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص٣٤-٤١
صلاح عبد الحميد، الإدارة المدرسية في ضوء المعاصر، ١٩٨٧م، ص٥
طارق عبد الحميد البدري، الأساليب القيادية والإدارية في المؤسسات التعليمية، دار الفكر، عمان، ٢٠٠٥م
عباس بله محمد احمد، مبادئ الإدارة المدرسية وظائفها مجالاتها- مهارتها وتطبيقاتها، دورية، مكتبة الرشد، ٢٠٠٦م، ص٢١-٢٢
عبد الغني عبود، إدارة المدرسة الفعالة، دار الفكر التربوي، القاهرة، ١٩٩٨م
عمر حسن مساد، الإدارة التربوية، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م، ص٥
محمد حسن العمايرة، مبادئ الإدارة المدرسية، عمان، ٢٠١٥، ص١٢
محمد حسنين العجمي، الإدارة والتخطيط التربوي، النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة، ٢٠٠٨م
محمد منير مرسي، الاتجاهات المعاصرة في التربية، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٣م
محمد منير مرسي، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٩م، ص١٠
واصل جميل حسن، الإدارة المدرسية الفعالة، عمان، الأردن، دار الحامد للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م ، ص١٩١
وهيب سمعان وعبد الغني، الإدارة المدرسية، القاهرة، اتحاد مكتبات الجامعات المصرية، ٢٠٠٩م، ص١٠٦

أساليب المعاملة الوالدية كمؤشرات تشخيصية لاضطراب العَرَض الجسدي " دراسة حالة "

إعداد

نادية مصطفى عطية محمود

أ.د / محمد أحمد ابراهيم سعفان

د / صفاء أحمد أحمد عجاجة

كلية التربية – جامعة الزقازيق

Doi: 10.33850/jasep.2020.67799

استلام البحث : ٩ / ١٠ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢ / ١١ / ٢٠١٩

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الديناميات النفسية التي تميز استجابات الحالة على أدوات البحث والتي يمكن من خلالها وضع تصور للسياق النفسي الذي يكون عليه مريض اضطراب العَرَض الجسدي ، وتحقيقًا لهذا الهدف تم إجراء البحث على مريضة واحدة من مرضى اضطراب العَرَض الجسدي عمرها (٢١) عامًا، وبعد تطبيق استمارة دراسة الحالة، ومقياس توهم المرض، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية، واختبار ساكس لتكملة الجمل، أسفرت أهم النتائج عن وجود ديناميات نفسية تميز استجابات الحالة على أدوات البحث أمكن من خلالها وضع تصور للسياق النفسي الذي يكون عليه مريض اضطراب العَرَض الجسدي.

الكلمات المفتاحية: أساليب المعاملة الوالدية – اضطراب العَرَض الجسدي.

Abstract :

The current research aimed to uncover the psychological dynamics that characterize case responses on research tools through which we can put an imagination for the psychological state of Somatic Symptom Disorder patient’s. To achieve this aim, the research was conducted on one case of the Somatic Symptom Disorder patients, her age is (21) years. After using the case study form, the measure of Hypochondriasis, the measure of parental

Doi: 10.33850/jasep.2020.67799

treatment methods, and the test of Sachs to complete sentences, The most important results were presence of psychological dynamics that characterize case responses on research tools through which we can put an imagination for the psychological state of Somatic Symptom Disorder patient's.
Keywords: Parental Treatment Methods - Somatic Symptom Disorder.

مقدمة :

يسهم الوالدان إلى حد بعيد في تحقيق الصحة النفسية للأبناء، فإذا كانت أساليب المعاملة الوالدية سوية فإنها ستؤدي إلى وقاية الأبناء من الاضطرابات وتجعلهم أسوياء نفسيًا، أما إذا كانت الأساليب غير سوية فإنها ستؤثر عليهم سلبيًا في جميع جوانب حياتهم وتُعرضهم للإصابة بالأمراض والاضطرابات النفسية.

فاضطراب العَرَض الجسدي Somatic Symptom Disorder مصطلح يستخدم للإشارة إلى الشخص المتمسك بالاعتقاد أن لديه مرضًا خطيرًا رغم تأكيد الأطباء المستمر له بأن حالته الصحية جيدة، وفي بعض الحالات يكون الشخص قادرًا على إدراك أن مخاوفه وهمية لكن مستوى هذا الإدراك العقلي لا يكفي لخفض قلقه حول خطورة مرضه (محمد أحمد سعفان، ٢٠١٣، ٦٨٤)، ويشير الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية DSM-IV أن ٧٥% من الأشخاص الذين تم تشخيصهم بتوهم المرض Hypochondriasis أصبح تشخيصهم في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية DSM-5 اضطراب العَرَض الجسدي Somatic Symptom Disorder، و٢٥% منهم أصبح تشخيصهم اضطراب قلق المرض Illness Anxiety (Louri, W., 2014, 54).

ويتضح مما سبق أن أساليب المعاملة الوالدية بقطبيها الموجبة والسالبة قد تسهم في تحقيق الصحة النفسية للأبناء أو إصابتهم ببعض الاضطرابات ومنها اضطراب العَرَض الجسدي، ولذلك هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الديناميات النفسية التي تميز استجابات الحالة على أدوات البحث والتي يمكن من خلالها وضع تصور للسياق النفسي الذي يكون عليه مريض اضطراب العَرَض الجسدي.

مشكلة الدراسة :

مريضة عمرها الزمني (٢١) عامًا، انتهت من دراستها في معهد التمريض، تشكو من ألم في القلب وصداع وهبوط وعدم اتزان وأرق شديد، ونتيجة لهذه الأعراض المستمرة التي تشعر بها أصبحت تتردد على أطباء الباطنة والقلب؛ خوفًا من إصابتها بأي

من الأمراض الخطيرة، وبرغم تأكيد الأطباء لها بعدم وجود أعراض فسيولوجية إلا أنها مازالت تشعر بالأعراض ومازالت تتردد على أطباء آخرين ليؤكدوا لها حقيقة شعورها ومرضها.

ورغم أن هذه الأعراض التي تشعر بها قد بدأت منذ حوالي ثلاث سنوات، لكنها لم تصل إلى ما عليها الآن من حيث الشدة إلا منذ سنة تقريبًا، أي أن اضطراب العَرَض الجسدي الذي تعاني منه المريضة قد وصل إلى أشُده منذ زواج أبيها بإمرأة أخرى وتركه لهم وهم في أكثر الأوقات احتياجًا له -على حد قولها-.

منهج دراسة الحالة

استخدمت الباحثة عددًا من الأدوات السيكومترية والكلينيكية؛ بهدف جمع البيانات المتعلقة بالحالة في جميع الجوانب التي ترى الباحثة أنها تفيد في التشخيص والعلاج كما يلي:

(١) استمارة دراسة الحالة:

أعد هذه الاستمارة "حسن مصطفى عبد المعطي" في عام (٢٠٠٩) وهي تساعد في جمع البيانات عن الحالة في عدة جوانب مثل: البيانات الشخصية، بيانات المشكلة الحالية، التاريخ الأسري، التاريخ الشخصي الاجتماعي.

(٢) مقياس توهم المرض:

أعد هذا المقياس "محمد أحمد سعفان" في عام (٢٠١٢)، ويتضمن جزءين:

- الجزء الأول (المحك التصنيفي) من المقياس (١٦) عبارة مقسمة كالآتي:

عبارات توهم المرض عددها (٨) وتأخذ الأقام الفردية، أعلى درجة ٨×٣=٢٤، وأقل درجة ٨×١=٨

عبارات اضطرابات أخرى عددها (٨) وتأخذ الأرقام الزوجية، أعلى درجة ٨×٣=٢٤، وأقل درجة ٨×١=٨ (الهدف من تطبيق الجزء الأول هو التأكد من أن ما نقيسه هو توهم المرض، حيث يحدد ما إذا كان المفحوص يعاني من توهم المرض بصورة أقرب إلى النقية أم لديه اضطرابات أخرى متداخلة تجعل من الصعب تشخيص توهم المرض، وحصول المفحوص في هذا الجزء على ١٢ درجة فأكثر يكون دليلًا مطمئنًا على تشخيصه بتوهم المرض دون سواه من الاضطرابات الأخرى المتداخلة معه، بينما حصول المفحوص على درجة أقل من ١٢ يُفضل عدم تشخيصه بتوهم المرض أو إعادة تطبيق اختبارات أخرى تؤكد التشخيص، فأثناء عملية تقنين المقياس تم حساب الوسيط من درجات عينة التقنين في الجزء الأول الخاص بالتشخيص التفريقي فبلغ ١٢ ، وفي ضوء الوسيط الذي تصل درجته إلى ١٢ فأكثر يتم استكمال تصحيح عبارات الجزء الثاني، والذي تقل درجته عن ١٢ لا يتم استكمال تصحيح عبارات الجزء الثاني).

Doi: 10.33850/jasep.2020.67799

- الجزء الثاني من المقياس (٣٩) عبارة مقسمة كالآتي:
عبارات توهم المرض النفسي عددها (٢٠) وتأخذ الأرقام الفردية، أعلى درجة ٢٠×٣=٦٠،
وأقل درجة ٢٠×١=٢٠
عبارات توهم المرض الجسمي عددها (١٩) وتأخذ الأرقام الزوجية، أعلى درجة ١٩×٣=٥٧،
وأقل درجة ١٩×١=١٩

(٣) مقياس أساليب المعاملة الوالدية:

أعد هذا المقياس "حسن مصطفى عبد المعطي" في عام (٢٠٠٩) ويستهدف قياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء في مستوى التعليم الجامعي، كما أن هذا المقياس قطبيًا لكل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية، حيث تدل الدرجة المرتفعة على الاتجاه الإيجابي في المعاملة الوالدية، وتدل الدرجة المنخفضة على الاتجاه السلبي أو غير السوي لهذا الأسلوب أو ذاك.

حيث يتضمن المقياس عشرة أبعاد قطبية ، كل بُعد يشمل التوجه الايجابي والتوجه السلبي في المعاملة الوالدية، أي أنه يمكن التعامل مع أبعاد المقياس على أساس أنها عشرين أسلوبًا للمعاملة الوالدية، عشرة للمعاملة الايجابية وعشرة للمعاملة السلبية، وهذه الأبعاد للمعاملة الوالدية هي:

١- الديمقراطية / الأوتوقراطية.
٢- الاستقلال / الاعتمادية.
٣- الحرص / الاهمال.
٤- القبول / الرفض.
٥- التسامح / القسوة.
٦- الواقعية / عدم الاتساق.
٧- التحرر / المحافظة.
٨- تشجيع الانجاز / اعاقة الانجاز.
٩- الحزم / الحماية الزائدة.
١٠- القدورة الحسنة / القدوة السيئة.

حيث يتكون المقياس من (١٠٠) عبارة، كل بعد من الأبعاد العشرة تمثله (١٠) عبارات، أعلى درجة في كل بعد ١٠×٣=٣٠، وأقل درجة في كل بعد ١٠×١=١٠

(٤) اختبار ساكس لتكملة الجمل:

أعد هذا الاختبار "جوزيف.م.ساكس" في عام (١٩٧٤)، ويهدف إلى دراسة مجالات أربعة من مجالات التوافق تغطي (١٥) اتجاه، وهذه المجالات هى : الأسرة، الجنس، العلاقات الانسانية المتبادلة، فكرة المرء عن نفسه، ويتألف الاختبار من (٦٠) عبارة بواقع أربع عبارات لكل اتجاه، وقد لاحظ "ساكس" أن عبارات الاختبار تتيح للفرد فرصًا كافية للتعبير عن اتجاهاته وبشكل يسمح للسيكولوجي أن يستدل منها على اتجاهات الشخصية السائدة، وتفيده في الكشف عن الحالات المرضية وتعطى للأخصائي الاكلينيكي أدلة هامة عن محتوي اتجاهات المريض ومشاعره.

بعد عرض الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية سوف تعرض الباحثة استجابات الحالة على هذه الأدوات كما يتضح في الخطوات التالية:

أولًا: ملخص الحالة من خلال استمارة دراسة الحالة:

فتاة في الواحد والعشرين من عمرها، غير متزوجة، أنهت تعليمها في معهد التمريض وتعمل سكرتيرة لدى طبيب أنف وأذن وحنجرة منذ خمس سنوات؛ لتُنفق على نفسها ولا تحتاج إلى أحد، وهي الأخت الوسطى قبلها أخت وبعدها أخ، أختها الكبرى عمرها الزمني (٢٣) عامًا وقد أنهت دراستها الجامعية بحصولها على ليسانس آداب، وأخوها الأصغر عمره الزمني (١٤) عامًا يدرس بالصف الثاني الإعدادي.

وما زال الأب على قيد الحياة فهو في أوائل الخمسينات، يعمل محاسب في إحدى الشركات، كان يتصف بالحنان والاهتمام بأبنائه إلا أنه لم يعد كذلك منذ زيجته الثانية من عام تقريبًا، فتدهورت علاقة الحالة بوالدها كثيرًا منذ ذلك الوقت، فقد أصبحت علاقة سطحية -على حد قولها-، أما بالنسبة للأم فهي في الخمسين من عمرها تتصف بالحب والحنان والاهتمام بأبنائها، وعلاقتها بالحالة ممتازة مليئة بالحب والتفاهم، أما بالنسبة لعلاقة الوالدين بعضهما ببعض فهي علاقة سطحية، فقد حدث بينهما طلاق نفسي وليس رسمي، فهما مازالا متزوجين، إلا أن الزوج لم يعد يأتي للبيت إلا مرة كل شهر وقد لا يأتي؛ ليعطي لهم مصاريف الشهر والتي لا تكفيهم معيشيًا، لكنه معتمد على أن بناته يعملن، أما علاقتها بالأخوة والأخوات فتتسم بالحب والاهتمام، في محاولة منهم لتعويض ما فقدوه من حب أبيهم.

وقد لاحظت الباحثة بأنه يظهر على الحالة الهدوء في حديثها وتعاملها مع الآخرين، لكنها تريد الانطلاق وكسر القيود كنوع من أنواع التمرد على العادات والتقاليد ورفض الواقع المتمثل في تخلي والدها عن والدتها وعنهم، فتضع صورًا لها على مواقع التواصل الاجتماعي بدون حجاب بالرغم من أنها محجبة، وتتحدث مع شاب منذ سنوات يحبها وقد تقدَّم لوالدتها ووافقت لكنه مازال طالب جامعي لذلك ينتظروا حتى يتخرج، ومع ذلك هي لم تعطه قلبها فهي لم تحكي له عن زيجة والدها الثانية ولم تحكي له تفاصيل معيشة أهلها، فهي مازالت غير واثقة فيه أو بتعبيرٍ أدق غير واثقة في أي رجل نتيجة ما

Doi: 10.33850/jasep.2020.67799

فعله والدها، فهي دائمة الشك فيه وفي تصرفاته، وتشك دومًا أنه يتحدث مع فتيات أخريات وأن نفس سيناريو والدتها سيتكرر معها، فزواج والدها من امرأة أخرى كان صدمة كبيرة في حياتها مازالت غير قادرة على تخطيها أو مواجهتها وغير قادرة على مسامحته وغير قادرة على الثقة في الرجال، فهي إلى الآن لم تحكي لأحد من أصدقائها أو زملائها في العمل عن زواج والدها وكأنها رافضة لهذا الواقع الأليم، فترى الباحثة بأن ما تعيشه هذه الحالة يظهر في صورة الأعراض التي تشكو منها الآن من ألم في القلب وصداع وهبوط وأرق وعدم اتزان.

ثانيًا: تفسير درجات الحالة على مقياس توهم المرض:

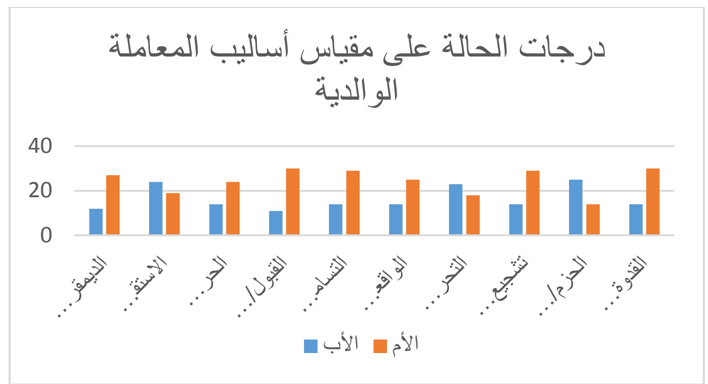
أوضحت درجات الحالة على المقياس بأنها تعاني من توهم المرض، وكانت درجاتها كما يلي:

الجزء الأول: حصلت الحالة على (٣١) درجة، منها (١٧) درجة على عبارات توهم المرض، و(١٤) درجة على عبارات الاضطرابات الأخرى، مما يؤكد تشخيص الحالة بتوهم المرض.

الجزء الثاني: حصلت الحالة على (٨٧) درجة، منها (٤١) درجة على عبارات توهم المرض النفسي، و(٤٦) درجة على عبارات توهم المرض الجسمي، مما يؤكد على تشخيص الحالة بتوهم المرض الجسمي.

فقد كان لديها اعتقاد بأنها مصابة بمرض في القلب يسبب لها الصداع الدائم والهبوط وعدم الاتزان والأرق، مما جعلها دائمة التردد على أطباء القلب والباطنة للتأكد من وجود المرض، لكن دون جدوى فقد كان الأطباء يؤكدون لها بأنها سليمة تمامًا ولا تعاني من أي مرض عضوي، ومع ذلك لم تكن تقتنع بتأكيداتهم هذه، وتذهب إلى أطباء آخرين، وفي واقع الأمر كانت هذه الأعراض نتيجة الضغوط النفسية التي تمر بها والمتمثلة في زواج والدها ومعاملته لها ولأخوتها والتي لا تستطيع تقبلها أو مواجهتها، فتهرب من العالم الواقعي إلى الواقع الافتراضي التي تجيد فيه التمثيل بأنها سعيدة.

ثالثًا: تفسير درجات الحالة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية:



١ـ الديمقراطية / الأوتوقراطية:

معاملة الأب: حصلت الحالة على (١٢) درجة وهي درجة منخفضة تدل على أوتوقراطية الأب في المعاملة وحبه للسيطرة وفرض رأيه على أفراد الأسرة، ورفض المناقشة في قراراته التي يتخذها، وتمسكه بالقواعد التي يعتقد أنها الأصلح للأسرة ويجب الالتزام بها، كما أنه لا يسمح لأي من أفراد الأسرة بالتعبير عن مشكلاته.

معاملة الأم: حصلت الحالة على (٢٧) درجة وهي درجة مرتفعة تدل على ديمقراطية الأم في المعاملة، فهي تتيح للحالة واخوتها التعبير عن مشكلاتهم دون خوف؛ لإعطائهم النصائح والحلول التي تساعدهم في تخطي تلك المشكلات، كما أنها لا تنفرد برأيها بل تأخذ آراء أبنائها وتشاركهم رأيها ليخرجوا بما هو أنسب للأسرة.

٢ـ الاستقلال / الاعتمادية:

معاملة الأب: حصلت الحالة على (٢٤) درجة وهي درجة مرتفعة تدل على أن الأب يعطي الحالة حريتها الكاملة لتفعل ما تريد أو ما تحبه دون الاعتماد على الآخرين، إلا أن إعطاء الأب للحالة استقلاليتها ليس بالشئ الجيد من وجهة نظرها، فهي ترى أنه يعطيها استقلاليتها هي واخوتها؛ حتى لا يعتمدوا عليه في أي من الواجبات المفروضة عليه كأب مثل الإنفاق عليهم، ولأنه لم يعد يهتم بهم منذ زيجته الثانية.

معاملة الأم: حصلت الحالة على (١٩) درجة وهي درجة متوسطة إلي حد ما تدل على توازن الأم في المعاملة، فهي لا تعطي الحالة استقلاليتها التامة في كل شئ بل في مواقف وظروف معينة تحتاج إلى ذلك، ولا تجعلها تعتمد عليها في كل المشكلات التي تواجهها بل بعضها التي ترى أنه يجب التدخل فيها.

٣ـ الحرص / الاهمال:

معاملة الأب: حصلت الحالة على (١٤) درجة وهي درجة منخفضة تدل على اهمال الأب، حيث أنه يقضي معظم وقته مع زوجته الثانية وغالبًا لا تراه الحالة، فهو منذ زواجه

Doi: 10.33850/jasep.2020.67799

لم يأتي للمنزل سوى مرات معدودة، فقد تركهم دون اهتمام ورعاية، ودون محاسبة على السلوك الخاطئ أو تشجيع السلوك الصحيح.

معاملة الأم: حصلت الحالة على (٢٤) درجة وهي درجة مرتفعة تدل على حرص الأم واهتمامها بالحالة واخوتها، فهي تعرف عنهم كل شئ، وتتابع مستواهم الدراسي، وسلوكهم داخل المنزل وخارجه، وتحرص على التعرف على أصدقائهم وأخلاقهم، وتحاسبهم إذا أخطأوا، وتشرح لهم الاتجاهات السائدة في المجتمع وكيفية تعلم الصالح منها وتجنب الخاطئ.

٤- القبول / الرفض:

معاملة الأب: حصلت الحالة على (١١) درجة وهي درجة منخفضة تدل على رفض الأب للحالة، وهذا الرفض ليس صريحًا، وإنما يظهر في شكل الجفاء والقسوة في التعامل، عدم الاهتمام بسعادة الأسرة ومطالبها بل الاهتمام بنفسه فقط ومطالبه الخاصة، عدم تواجده في المنزل كأي أب بل أصبح وكأنه شخص غريب.

معاملة الأم: حصلت الحالة على (٣٠) درجة وهي أعلى درجة يمكن الحصول عليها، وتدل على قبول الأم للحالة والاهتمام بكل ما يخصها ونصحها وإرشادها، وإظهار الحب والمودة لها والثقة فيها، والتعامل معها ليس كأم فقط بل أخت وصديقة أيضًا.

٥- التسامح / القسوة:

معاملة الأب: حصلت الحالة على (١٤) درجة وهي درجة منخفضة تدل على قسوة الأب في المعاملة، فهو منذ طفولتها وهو يعاقبها هي واخوتها بالضرب أو الإهانة اللفظية دون توجيه، أما عندما كبروا تمثلت القسوة في زواجه من امرأة أخرى وانتقاله للعيش معها، فلا يأتي لهم سوى زيارات كل عدة أشهر كأنه غريب، وتقصيره الملحوظ في الاهتمام بهم وبمطالبهم الشخصية.

معاملة الأم: حصلت الحالة على (٢٩) درجة وهي درجة مرتفعة تدل على تسامح الأم مع الحالة، فعندما تخطئ فإن الأم تُظهر لها موضع الخطأ وكيفية تجنبه، وتوجهها إلى السلوك الصحيح في حل مشكلاتها، فلا تعاقبها بشكل يدمر شخصيتها بل تحتويها وتنصحها بعيدًا عن الآخرين حتى تستجيب لها.

٦- الواقعية / عدم الاتساق:

معاملة الأب: حصلت الحالة على (١٤) درجة وهي درجة منخفضة تدل على عدم اتساق الأب في معاملته مع الحالة، فهو حينًا يُظهر الحنان وحينًا يُظهر القسوة، إلا أن الحالة ترى أنه يكون حنونًا عند محادثتهم له تليفونيًا فيسأل عن أحوالهم ويخبرهم بأنه يفتقدهم كثيرًا، إلا أن أقواله مخالفة لأفعاله، فهو لا يأتي إلا كل عدة أشهر وفي كل زيارة يُظهر القسوة والرغبة في المغادرة.

معاملة الأم: حصلت الحالة على (٢٥) درجة وهي درجة مرتفعة تدل على واقعية الأم في معاملتها مع الحالة، فهي لا تطلب منها ما لا تستطيع، ولا تكلفها بما لا طاقة لها به، وتشجعها دومًا على وضع أهداف واقعية تستطيع الوصول إليها، وتعلمها بأن الوصول للسعادة يحتاج إلى الرضا بما قسمه الله.

٧- التحرر / المحافظة:

معاملة الأب: حصلت الحالة على (٢٣) درجة وهي درجة مرتفعة تدل على أسلوب التحرر الذي يستخدمه الأب مع الحالة، إلا أن هذا التحرر في المعاملة نابع من عدم تواجده في المنزل، فهو لا يعرف شئ عن ابنته، لا يعرف متى تخرج من المنزل ومتى تأتي إليه،لا يعرف أين تذهب ولماذا، فهو في كل الأحوال لا يهمه أمرها.

معاملة الأم: حصلت الحالة على (١٨) درجة وهي درجة متوسطة إلى حد ما تدل على اعتدال الأم في معاملتها مع ابنتها، فهي تجعلها تفعل ما تريد ولكن بضوابط معينة، فتسمح لها بالخروج مع صديقاتها لكن لا تتأخر، تتيح لها فرصة الذهاب للحفلات والمناسبات مع الالتزام بالآداب العامة وهكذا.

٨- تشجيع الانجاز / اعاقة الانجاز:

معاملة الأب: حصلت الحالة على (١٤) درجة وهي درجة منخفضة تدل على أسلوب اعاقة الانجاز الذي يستخدمه الأب مع الحالة، فهو لم يشجعها على أي شئ جيد كانت تقوم به، ودائمًا ما يُثبط من عزيمتها ولا يثق في قدراتها، ويُقابل رغباتها بالرفض مثل رفضه التام لعملها كممرضة في مستشفى.

معاملة الأم: حصلت الحالة على (٢٩) درجة وهي درجة مرتفعة تدل على تشجيع الأم لابنتها على الانجاز، فقد كانت دومًا تمدح انجازاتها، وتشجعها على بذل قصارى جهدها، وتُثيبها على ما بذلته من جهد، وتشجعها على وضع أهداف بعيدة المدى للمستقبل تسعى لتحقيقها.

٩- الحزم / الحماية الزائدة:

معاملة الأب: حصلت الحالة على (٢٥) درجة وهي درجة مرتفعة تدل على حزم الأب في المعاملة، فهذا الحزم ناتج عن قسوته في التعامل مع الحالة، فهو لا يريدها أن تُخطئ، يضع لها ولاخوتها قواعد وضوابط لا يجب الحيد عنها ولا يجب مناقشتها أو إمكانية تغييرها.

معاملة الأم: حصلت الحالة على (١٤) درجة وهي درجة منخفضة تدل على أسلوب الحماية الزائدة التي تلجأ إليه الأم، فهي تبذل قصارى جهدها لحمايتها هي واخوتها من أي مشكلات قد تؤثر على نفسيتهم أو أي خيبة أمل قد يتعرضوا لها، فبعد زواج الزوج من امرأة أخرى وهي لديها قلق زائد على أبنائها.

١٠- القدوة الحسنة / القدوة السيئة:

Doi: 10.33850/jasep.2020.67799

معاملة الأب: حصلت الحالة على (١٤) درجة وهي درجة منخفضة تدل على أن الأب يمثل قدوة سيئة للحالة، فهي تعتبره نموذج للخيانة، فقد خان والدتها وتزوج من امرأة أخرى لا تناسبه ولا تناسب سنه وفي وقت كانوا في أمسّ الحاجة إليه، كما أنها تراه بأنه لا يرقى للقب الأب، فالأب يضحي من أجل رفعة أبنائه لكن أباها فضّل نفسه وراحته عليهم، الأب يحاول جاهدًا تلبية مطالب الأسرة لكن شتّان بينه وبين ذلك، فهو يتهرب من الإنفاق على الأسرة.

معاملة الأم: حصلت الحالة على (٣٠) درجة وهي أعلى درجة يمكن الحصول عليها، فالأم بالنسبة لها تعتبر القدوة الحسنة في كل شئ، فقد قامت بدور الأب والأم معًا، ولم تتوانى في اخفاء ألمها عن أبنائها فيما يخص زواج أبيهم من أخرى، فهي نموذج في القوة والصلابة، ونموذج في الحنان والعطاء، ونموذج في الأخلاق والحفاظ على تعاليم الدين وأداء الشعائر الدينية.

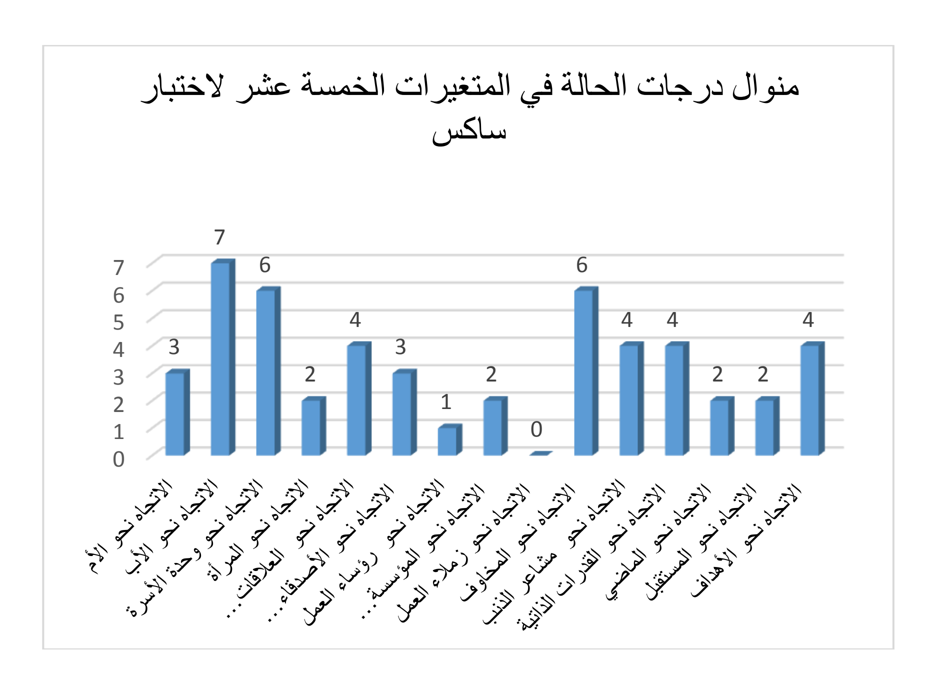
(تعقيب على استجابات الحالة على مقياس أساليب المعاملة الوالدية)

اتضح من استجابات الحالة على المقياس اتجاهها السلبي نحو الأب بسبب استخدامه لأساليب سيئة في المعاملة الوالدية، فهو أوتوقراطي يفرض رأيه دون إعطاء فرصة للنقاش، يستغل عمل بناته فلا يخصص لهم مصاريف شهرية خاصة بهم بل أيضًا لا يعطي والدتهم مصاريف شهرية تكفي المنزل بمتطلباته، يستطيع الابتعاد عنهم فمنذ زواجه أصبح لا يأتي للمنزل سوى كل عدة أشهر وكأنه غريب، قاسي في تعامله، يُحبط الحالة ويُثبط من قدراتها وإمكانياتها، كما تعتبره الحالة قدوة سيئة فهو بالنسبة لها نموذج للخيانة.

أما بالنسبة للأم فيتضح من استجابات الحالة اتجاهها الإيجابي نحوها، فهي ديمقراطية في التعامل تقبل الرأي والرأي الآخر، تعطي الحالة استقلاليتها بشكل معتدل فلا تسمح لها بفعل كل ما تريد ولا ترفض كل ما ترغب، تهتم بالحالة واخوتها وبأدق تفاصيلهم واهتماماتهم، تقبلها كما هي بمميزاتها وعيوبها، تسامحها إذا أخطأت لكن تعلمها كيف تستفاد من خطئها وتتعلم منه، كما تعتبرها الحالة قدوة حسنة ونموذج رائع في الصبر والصلابة والقدرة على العطاء.

رابعًا: تفسير استجابات الحالة على اختبار "ساكس" لتكملة الجمل:

عرضت الباحثة استجابات الحالة على محكمين بالإضافة إلى الباحثة ليكون عدد المحكمين ثلاثة؛ وذلك لتقدير الدرجة كميًا على كل عبارة، ثم جمعت العبارات المتضمنة في كل اتجاه على حدة، وحسبت لها منوالًا للدرجات، وقامت الباحثة بعد ذلك بتفسير استجابات الحالة في كل بعد على حدة مستعينة بالمعلومات التي جمعتها عن الحالة من خلال استمارة دراسة الحالة والملاحظة الكلينيكية، كما يتضح في الخطوات التالية:



١- الاتجاه نحو الأم:

تشير النتائج إلى اضطراب بسيط في العلاقة مع الأم، إلا أن هذا الاضطراب في صورة تعلق شديد بها، نتيجة حبها لها وشعورها بأن والدتها ظُلمت من والدها، فأصبحت أمها هي مركز اهتمامها، ويظهر ذلك في عبارة " أمي كل حياتي" وعبارة " أنا أحب أمي ، ولكن لا أستطيع العيش بدونها"، فالأم ضحت من وجهة نظر الحالة بكرامتها وكبريائها من أجلهم عندما قبلت الأمر الواقع الذي فرضه الأب ولم تُصر على الطلاق منه خوفًا على الأبناء.

٢- الاتجاه نحو الأب:

تشير النتائج إلى اضطراب شديد في العلاقة مع الأب، وذلك بسبب زواجه من إمرأة مغربية منذ سنة، ولم يخبرهم بذلك بل عرفوا صدفة فكانت صدمة للجميع، ومنذ ذلك الوقت وهو لا يزورهم سوى مرة كل عدة أشهر؛ ليعطي لهم مصاريف الشهر التي لا تغطي احتياجاتهم لكنه يعتمد على أن بناته يعملن، كما أن الحالة تجد والدها لا يحبهم ولا يفكر فيهم بدليل عبارة "أشعر أن والدي قليلا ما يفكر بنا" وعبارة " أشعر أن والدي لا يحبني"، فقد تزوج في وقت كانت بناته بحاجة إليه وإلى دعمه، فبنته الكبرى قريبًا ما ستتزوج وتحتاج إلى الكثير من المال للزواج، لكنه فكَّر في نفسه

Doi: 10.33850/jasep.2020.67799

وأنفق الكثير من أمواله على زوجته الثانية دون التفكير في بناته واحتياجاتهم الحالية والمستقبلية.

٣- الاتجاه نحو وحدة الأسرة:

تشير النتائج إلى وجود اضطراب شديد في الاتجاه نحو وحدة الأسرة، فقد عاشت الحالة منذ طفولتها حياة غير مستقرة نظرًا للخلافات الوالدية المتكررة التي كانت تحدث على مرأى ومسمع من الأبناء بدليل عبارة "عندما كنت طفلاً، اسرتى مفككة"، ثم عاشت بعد ذلك تجربة قاسية من زواج الأب بإمرأة أخرى وتركه للبيت ولوالدتهم ولرعايتهم.

٤- الاتجاه نحو المرأة:

تشير النتائج إلى اضطراب بسيط في الاتجاه نحو المرأة، فهي ترى أن النساء تستطيع فعل أي شئ أفضل من الرجال بدليل عبارة "أعتقد أن معظم النساء بمئة رجل"، وهي تُجسد هنا النساء في والدتها التي تحملت عبء والدهم ومعاملته حفاظًا على أبنائها وتحملت خيانته لها -على حد قولها-، واستطاعت أن تُكمل مسيرة حياتهم فكانت لهم الأم والأب، كما رأت أن البنات الشابات لا يستطعن تحمل المسئولية بدليل عبارة "أظن أن معظم البنات لا يتحملن المسئولية"، وهي تعبر عن البنات هنا بنفسها، فمن خلال تعامل الباحثة معها وتبادل أطراف الحديث حدثتها عن عدم قدرتها على تحمل مسئولية زواج وبناء أسرة وبأنها خائفة من الزواج حتى لا تقع في بئر الخيانة كوالدتها.

٥- الاتجاه نحو العلاقات الجنسية الغيرية:

تشير النتائج إلى وجود اضطراب متوسط في الاتجاه نحو العلاقات الجنسية الغيرية، حيث ترى الحالة أن منظومة الزواج فاشلة بدليل عبارة " شعورى نحو الحياة الزوجية أنها فاشلة"، ومن الطبيعي أن تراها كذلك نتيجة خبرتها السيئة بالزواج المتمثلة في زواج والديها، كما أن فكرتها عن العلاقات الجنسية سيئة بدليل عبارة " لو كانت لى علاقات جنسية لكرهت نفسي"، لكني أًفسر ذلك بأنها ربما اعتقدت العلاقات الجنسية المحرمة وبالتالي ستكره نفسها إذا حدث ذلك، وربما نتيجة كرهها في الأصل للزواج فهي تكره العلاقة الجنسية.

٦- الاتجاه نحو الأصدقاء والمعارف:

تشير النتائج إلى وجود اضطراب بسيط في الاتجاه نحو الأصدقاء والمعارف، فهي ليس لديها أصدقاء ومعارف كُثُر -على حد قولها-، فهي إلى حد ما منغلقة على نفسها لدرجة أن أقرب صديقة لها لا تعرف بزواج أبيها من إمرأة أخرى، فهي لا تثق تمام الثقة في وجود صديق حقيقي بدليل عبارة "اشعر أن الصديق الحق

مجهول" وعبارة " عندما لا أكون بين أصدقائي هم لا يشعرون بغيابي"، وترى أن معظم الناس تُنافقها بدليل عبارة "أنا لا أحب الناس الذين يتصنعون".

٧- الاتجاه نحو رؤساء العمل أو المدرسة:

تشير النتائج إلى عدم وجود اضطراب في الاتجاه نحو رؤساء العمل، فعلاقتها جيدة جدًا برئيس عملها، فهي تعمل معه منذ خمس سنوات، لم يعاملها خلال هذه الفترة بطريقة غير لائقة لذلك تُكِن له كل الاحترام والتقدير وتعتبره صديق وليس رئيس عمل، أما في عبارة " الناس الذين أعلى منى يتكبرون عليّ" لم تكن تقصد رئيس عملها بل كانت تقصد الناس العادية المحيطين بها ممن هم أعلى منها في الطبقة الاجتماعية.

٨- الاتجاه نحو المرؤسين:

تشير النتائج إلى وجود اضطراب بسيط في الاتجاه نحو المرؤوسين، فالحالة تحب دومًا أن تُظهر شخصيتها على أنها قوية بدليل عبارة " عند إصدار الأوامر للغير، فإنني قوية وأحب هذا"، فهي تحب إظهار القوة حتى ولو كان باطنها ضعف، وتتعامل بهذه الطريقة مع الشخص المرتبطة به، تتعامل معه بقسوة أحيانًا، تُحب إصدار الأوامر له، تُشعره بأنه سهل الاستغناء عنه لأنها دومًا تشعر بأنه يمكن الاستغناء عنها كوالدتها فتبادر هي بالاستغناء، كما أنها تتمنى بأن تستقل بنفسها عن الآخرين بدليل عبارة " لو اننى كنت مسئولًا عن نفسي"، فهي تريد أن تستقل ماديًا حتى لا يتحكم بها أحد على حد قولها.

٩- الاتجاه نحو زملاء العمل أو المدرسة:

تشير النتائج إلى عدم وجود اضطراب نحو زملاء العمل، فهي تحبهم وتحترمهم وهم يبادلوها نفس الشعور، وقد شعرت الباحثة بذلك خلال فترة تنفيذ البرنامج.

١٠- الاتجاه نحو المخاوف:

تشير النتائج إلى وجود اضطراب شديد نحو المخاوف، حيث تتمحور مخاوف الحالة حول الفراق والخيانة بدليل عبارات " أنا اعلم أنها حماقة ، ولكننى أخاف من الفراق" و "أكثر أصدقائي لا يعلمون أنى أخاف من الغدر والفراق" و "أود لو تخلصت من الخوف من الرجال"، وهذه المخاوف متوقعة نتيجة فراق والدها لهم وهم في أشد الحاجة إليه، وعدم شعورها الدائم بالأمان منذ الصغر نتيجة كثرة الخلافات الوالدية، فأصبحت لا تثق بأي رجل نتيجة عدم ثقتها بوالدها حتى الشخص المرتبطة به لا تثق به، فدائمًا تشعر بأنه يخونها أو سيخونها بعد الزواج، وهذه المخاوف تجعلها منعزلة عن الناس بشكل كبير كنوع من أنواع أن تتقي شرهم وخيانتهم بدليل عبارة "تضطرنى مخاوفى أحيانًا إلى أن أبتعد عن الناس".

Doi: 10.33850/jasep.2020.67799

١١- الاتجاه نحو مشاعر الذنب:

تشير النتائج إلى وجود اضطراب متوسط في الاتجاه نحو مشاعر الذنب، فالحالة تشعر بالذنب لتقصيرها في دراستها بدليل عبارة " حينما كنت صغيرًا ، كنت أشعر بالذنب نحو التقصير في دراستي" وهذا التقصير منذ الصغر أدى إلى تقصيرها في الدراسة بعد ذلك في جميع المراحل التعليمية، كما أنها تشعر بالذنب نتيجة تخليها عن حلمها بالعمل كممرضة بدليل عبارات "كانت أكبر غلطة ارتكبتها التخلي على ما أحب" و " أسوء ما فعلت في حياتى التخلي عن حقي" ، فقد اضطرت للتخلي عن العمل بهذه المهنة ارضاءًا لأسرتها لعدم موافقتهم على طبيعة العمل كممرضة وما يتطلبه من التواجد خارج المنزل إلى وقت متأخر من الليل.

١٢- الاتجاه نحو القدرات الذاتية:

تشير النتائج إلى وجود اضطراب متوسط في الاتجاه نحو القدرات الذاتية، ويظهر ذلك في عبارات " عندما لا تكون الظروف في جانبي أبكي" و " عندما يكون الحظ ضدى أيأس"، فردود أفعال الحالة تدل على ضعفها في مواجهة عقبات الحياة التي تقابلها بالبكاء واليأس تمامًا كالطفل، مما يدل على استخدامها ميكانزم النكوص، كما أن قدرة الحالة على مساعدة مَن لا يستحق على حد قولها في عبارة " أعتقد أن عندى القدرة على مساعدة الأشخاص الذين لا يستحقون" قد يدل على محاولتها إنكار أنهم لا يستحقون نتيجة حبها لهم، أو قد يكون لديها من طيبة القلب ما يجعلها تساعد أي شخص طالما تستطيع ذلك.

١٣- الاتجاه نحو الماضي:

تشير النتائج إلى وجود اضطراب بسيط في الاتجاه نحو الماضي، فالحالة تود أن يعود بها الزمن إلى الماضي لتعيش فيه وتظل طفلة كما كانت بدليل عبارات " لو أنى عدت صغيرًا كما كنت في طفولتي" و "عندما كنت طفل كنت أجمل"، فهي ترى نفسها أنها كانت أجمل وهي طفلة سواء كشكل خارجي أو احساس داخلي، فقد كانت طفلة لا تفهم الكثير من أمور الحياة حتى الخلافات الوالدية لم تكن تدركها كما يحدث الآن فكانت تُكمل اللعب كأن شيئًا لم يكن وتنام في هدوء وراحة بال أما الآن لا يحدث ذلك.

١٤- الاتجاه نحو المستقبل:

تشير النتائج إلى اضطراب بسيط في الاتجاه نحو المستقبل، فعلى الرغم من أنها ترى المستقبل أجمل من الماضي على حد قولها، إلا أنها دائمًا ما تفكر في الماضي وتتطلع إليه بدليل عبارة "إننى أتطلع إلى الماضي"، ودائمًا لديها شكوك بأنها

ستتعرض للفراق والخيانة لذلك أقصى أمانيها أن يظل شخص يحبها بجانبها عندما تكبر بدليل عبارة " عندما تتقدم بي السن أحب أن يكون بجانبي شخص يحبني".

١٥- الاتجاه نحو الأهداف:

تشير النتائج إلى وجود اضطراب متوسط في الاتجاه نحو الأهداف، فقد تمحورت أهدافها الحقيقية حول ما حُرمت منه في حياتها من حب الجنس الآخر المتمثل في أبيها، فهي تتمنى أن تجد الحب الحقيقي الذي لا خيانة فيه بدليل عبارة " الشئ الذى أطمح إليه سرًا الحب"، وتجد أن الحياة السعيدة هي في الزواج بمَن يتقِ الله فيها لأنها تقتنع بأن والدها لم يتقِ الله في والدتها وفيهم بدليل عبارة "سأكون في سعادة تامة إذا تزوجت من شخص يتقِ الله في".

(تعقيب على استجابة الحالة على اختبار ساكس)

كان من أهم الخصائص التي ميزت استجابات الحالة على الاختبار: التعلق الشديد بالأم، الاتجاه السلبي نحو الرجال بشكل عام والأب بشكل خاص، الاتجاه السلبي نحو الأسرة والزواج، الميل الشديد نحو المرأة، قلة الأصدقاء، الاتجاه الإيجابي نحو رؤساء العمل وزملاء العمل، ضعف الشخصية في مواجهة ظروف الحياة، قلة الثقة بالنفس، الخوف من الفراق والخيانة، الشعور بالذنب، الميل إلى الماضي والعيش كطفلة، المستقبل والأهداف متمثلان في إيجاد الحب الحقيقي.

وقد ظهرت ميكانزمات: الإنكار، النكوص، الكبت.

تعقيب عام على استجابات الحالة على أدوات البحث

لاحظت الباحثة بعد جمع المعلومات عن الحالة من خلال الملاحظة الكلينيكية، واستمارة دراسة الحالة، ومقياس توهم المرض، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية، واختبار "ساكس" لتكملة الجمل، أن هناك علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة واضطراب العَرَض الجسدي، فالحالة لم تشكو من آلام في القلب أو عدم اتزان أو أرق شديد سوى منذ زواج والدها من امرأة أخرى منذ عام تقريبًا، ولم تفكر في الذهاب إلى أطباء للتأكد من وجود مرض خطير لديها سوى منذ ذلك الحين، فزواج والدها كان صدمة شديدة بالنسبة لها، جعلها لا تسامحه في أساليب تعامله معها ومع أخوتها وأمها، فأصبحت غاضبة عليه وناقمة على حياتها، مما أدى إلى تفكيرها المستمر في هذه الزيجة باعتبارها خيانة من وجهة نظرها، فأصبحت تعاني من الأرق وتميل إلى العزلة وأصبحت تشعر بآلام في قلبها وعدم اتزان وضيق في التنفس، ومع تكرار الشعور بهذه الأعراض ثبُت لديها اعتقاد بأنها تعاني من مرض خطير؛ لذلك أصبحت تتردد على أطباء الباطنة والقلب ليؤكدوا لها إصابتها بالمرض.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67799

المراجع :

جوزيف .م. ساكس (١٩٧٠). **اختبار ساكس لتكملة الجمل** (ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة). القاهرة: دار النهضة العربية.

حسن مصطفى عبد المعطي (٢٠٠٩). **المقاييس النفسية المقننة**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

محمد أحمد سعفان (٢٠١٢). **مقياس توهم المرض: التعليمات وعبارات المقياس.** القاهرة: دار الكتاب الحديث.

محمد أحمد سعفان (٢٠١٣) . **مائة مشكلة نفسية واجتماعية تشخيصها وعلاجها**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

Lourie, W. (2014). ***Dsm-5 Essentials: The Savvy Clinician's Guide to the Changes in Criteria***. New Jersey: John Wiley & Sons.

فاعليّة استراتيجيّة التعلّم التعاوني في تنمية بعض المهارات الحاسوبيّة لدى نزلاء المؤسّسة العقابيّة والإصلاحيّة بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة

إعداد

عمر محمد علي راشد النقبي

د. محمد بن عبدالله النوفلي

جامعة صحار، سلطنة عمان

Doi: 10.33850/jasep.2020.67800

استلام البحث : ٩ / ١٠ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢ / ١١ / ٢٠١٩

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى لتعرف على فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات الحاسوبية لدى نزلاء المؤسسة العقابية والاصلاحية بدولة الامارات العربية المتحدة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) نزيلاً. وللتحقق من هدف الدراسة، اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تم تدريسها باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني وعددها (٢٠) نزيلاً، ومجموعة ضابطة تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية وعددها (٢٠) نزيلاً. وأعد الباحث اختبار تحصيلي مكون من (٢٥) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وتم قياس صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين، كما تم حساب ثبات الاتساق الداخلي له باستخدام معامل ألفا كرونباخ وبلغ (٠.٧١٦). وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات المهارات الحاسوبية، لصالح المجموعة التجريبية، وبناء على ذلك فإن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني تؤثر وبدرجة كبيرة في رفع تحصيل النزلاء في المهارات الحاسوبية. وتوصي الدراسة بإمكانية تبني استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النزلاء وذلك لفاعليتها في رفع مستواهم، وتدريب المحاضرين المعينين في

المؤسسات العقابية والإصلاحية على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النزلاء بمختلف التخصصات.

الكلمات المفتاحية: التعلم التعاوني، المهارات الحاسوبية، النزلاء.

Abstract:

The study aimed to identify the effectiveness of cooperative learning strategy on the development of some computer skills of the inmates in the penal institution and reform in the United Arab Emirates. The sample of the study included (40) inmates. To achieve the objective of the study, the researcher applied the quasi-experimental design with two groups: an experimental group of (20) inmates that studied using the cooperative learning strategy and a control group of (20) inmates that studied in the usual way. The researcher prepared an achievement test consisting of (25) items of multiple-choice type. Their validity was measured by a group of specialized educators, and the reliability of the internal consistency was calculated by using the Cronbach's alpha coefficient (0.716). The results of the study showed there were statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental group in the pretest and their mean scores in the post-test in favor of the post-test. There were statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of the experimental group and the control group in the post-application of computer skills tests for the benefit of the experimental group, and therefore the use of the cooperative learning strategy had a significant impact on the increase of inmates' acquisition of computer skills. The recommendations highlighted adopting the cooperative learning strategy in teaching the inmates due to its effectiveness in raising their achievement level and training the lecturers appointed in the penal and correctional institutions to use the cooperative learning strategy in teaching the inmates in various disciplines.

Keywords: Cooperative learning, Computer Skills, Inmates.

المقدّمة :

يعد التعليم من أهم مظاهر تطور الأمم ونموها، ويؤثر بشكل كبير في بناء جيل جديد على أسس علمية، ويتحدد هذا النمو والتطور بمدى تحقيق الجودة في مخرجات العملية التعليمية التي تنعكس بشكل إيجابي في تحقيق الرفاهية والتقدم للمجتمع وأبنائه، ويقاس تقدم الأمم بمدى قدرتها على امتلاك التقنية الحديثة والاستثمار الأمثل في طاقات الكوادر البشرية، وتنمية المهارات والقدرات باستخدام الطرق والوسائل والنظريات وأساليب التعليم الحديثة، لذا بات حتمياً الاهتمام برفع مستوى المعرفة لدى الأفراد والمجتمعات بشكل مرتفع.

ويأتي التعلم التعاوني كأحد الأساليب الحديثة في عملية التعليم الذي أثبت فعاليته ودوره الإيجابي في رفع عملية التحصيل الدراسي للمتعلمين، وتعزيز مهارات العمل الجماعي فيما بينهم، مما كان دافعاً لتبنى مثل هذا الأسلوب في عملية التعليم في المؤسسات التعليمية بهدف ضمان تحسين المستوى العام للمتعلمين الارتقاء بمستوى المؤسسة ككل، ويعود اكتشاف هذا الأسلوب إلى العالم كورت كافكا (Kurt Kafka) (الشحي، ٢٠١٠).

وتنصب إستراتيجية التعلم التعاوني على خلق روح التنافس الجماعي بين الطلاب كمجموعات، وليس كأفراد، وتعزيز مفهوم العمل الجماعي لتجاوز نقاط الضعف في عملية العمل الفردي أو الشخصي (عبود، ٢٠١٦)، وتقوم هذه الإستراتيجية على تشكيل جماعة متماسكة غير متجانسة يمكن تشكيلها في مجموعات عمل صغيرة بهدف تلبية حاجات الطلبة النفسية والمعنوية من ناحية (الدخيل، ٢٠١٤)، وإكساب الطلبة المعلومات والمهارات اللازمة، ويتطلب الأمر وجود الرغبة والإرادة القوية لدى طرفي عملية التعلم (محمد، ٢٠١٤).

ويجدر الإشارة هنا إلى أن إستراتيجية التعلم التعاوني تركز على عملية التفاعل بين المجموعة من جهة، ومع الآخرين من جهة أخرى استناداً على نظريات متعددة ومتنوعة وترتبط بمجموعة من القيم والأخلاق والقوانين (هارون، ٢٠١٥)، بهدف تعزيز فاعلية عملية التعليم.

ويتميز التعلم التعاوني وفقاً لهارون (٢٠١٥) بالتفاعل مع وجهات نظر الآخرين، وتبادل الأفكار شريطة توفر الكوادر البشرية المؤهلة لعملية التعلم التعاوني، إضافة إلى رفع مستوى الثقة بين المتعلمين، وزيادة مستوى تقبلهم للمادة التدريسية وتحسين دافعيتهم نحو التعلم، والتخلص من الانطوائية والعزلة (العطير وادريس، ٢٠١٦).

وقد أولت دولة الإمارات العربية المتحدة اهتماما ملحوظاً بتطبيق هذه الإستراتيجية، بهدف ترسيخ ثقافة الإبداع والتميز بشكل عام في كافة مؤسسات

الدولـة، وقد طبقت وزارة الداخلية هذه الإستراتيجية بشكل واضح علـى نزلائها في المؤسسـات المختلفـة التابعـة لهـا بهدف تحـويلهم مـن أفـراد غيـر صـالحين إلـى أفـراد منتجين صالحين ينفعون أنفسهم ومجتمعهم، من خـلال استثمار طاقـات وهمم النـزلاء فـي استغلال أوقـات الفـراغ فـي اكتسـاب مهـارات جديـدة (الشمالي، ٢٠١٨، ووزارة الداخلية،٢٠١٧).

إن عملية الاستثمار في هذه الفئة من المجتمع تعتبر فرصـة لتهذيب النفس وإصـلاحها (هلال، ٢٠٠٨، والمرابط، ٢٠٠٥)، وخلـق أفـق وأمـل لهـم بعـد الإفـراج عنهم للتكيف مـع البيئـة الخارجيـة والمجتمـع وأفـرداه، وأن يبدأوا حيـاة كريمـة بإيجـاد فرصة عمل مناسبة كانوا قد اكتسبوا المهارات اللازمة لها أثناء مكوثهم فـي مؤسسـات وزارة الداخلية (الضحيان، ٢٠٠١)، وسرعة الاندماج في المجتمع بعد الإفراج عنهم (المديرية العامة للسجون- السعودية، ٢٠٠٩).

وتعززت أهمية إستراتيجية الـتعلم التعـاوني انطلاقـاً مـن نتـائج أبحـاث عمليـة متنوعـة أوصـت بضـرورة تطبيقهـا فـي المؤسسـات كمـا فـي دراسـة عزيـز (٢٠١٠)، والتـي أظهـرت تحسـن فـي معـدلات تحصـيل الطـلاب بعـد توظيـف منهجيـة الـتعلم التعاوني، وأوضح كل من علي ومنصور (٢٠١١) تبني هذه المنهجية فـي المؤسسـات الإصلاحية من خلال تأهيل وتطوير حزمة البرامج التدريبية الخاصة بـالتعلم التعـاوني وتطبيقها داخل تلك المؤسسـات، وأظهر عبـود (٢٠١٦) أن بعد تطبيـق الإستراتيجية تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين في الدراسة عند الإجابـة علـى فقرات الاختبار التحصيلي ضـمن المجموعـة التجريبيـة، والتـي خضـعت للتـدريس مـن خلال إدراج الإستراتيجية.

وأكـدت دراسـة Cavalier and Klein (1998) أن إسـتراتيجية الـتعلم التعـاوني هـي إحـدى الإسـتراتيجيات الفاعلـة التـي تزيـد مـن شـغف وتطـوير مهـارات الطالـب الحاسـوبية وتقبلـه لعمليـة الـتعلم. وأكـدت دراسـة (Zamri, Ruslin, & Mohamed (٢٠١٥) أن تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني سـاهم فـي تعزيـز دافعيـة الطلاب نحو التعلم واكتساب المهارات لرفع مهاراتهم لفتح الأفق أمـامهم لتـوفر فـرص عمـل، وأشـارت دراسـة Hamidah (٢٠١٥) أن هـذه الإسـتراتيجية تشـجع التلاميـذ على صقل مهاراتهم الاجتماعية، وتقلل الأنانية وتعمق فهم محتويات الدرس، وجـاءت دراسة الدخيل (٢٠١٤) لتبين أن هذه الإستراتيجية كـان لهـا الأثـر الواضـح فـي تعزيـز المستوى التحصـيلي للمتعلمـين ورفـع كفـاءتهم فيمـا يخـص المقـررات الدراسـية، حيـث أوصـت بـإدراج وتبنـي منهجيـة الـتعلم التعـاوني ، كمـا أوصـت دراسـة أبـو بطيحـان (٢٠١٣) ودراسـة أبـو صـفية (٢٠١٦) بضـرورة العمـل علـى تأهيـل النـزلاء تمهيـداً لدمجهم مستقبلاً في مجتمعهم بعد انقضـاء محكـوميتهم، وكـذلك جعلهـم أفـراداً منتجين

للمجتمع، وأكدت دراسة الرفاعي (٢٠٠٧)، ودراسة Mohamed & Abu AL Hassan (2010) ، ودراسة المطرفي (٢٠١٣) على ضرورة تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في التعليم ورفع مستوى وكفاءة التحصيل لدى الدارسين من خلالها.

ومن وجهة نظر الباحث فإن المؤسسات العقابية والإصلاحية في المجتمعات كونها تلعب دوراً مهماً في حفظ الأفراد والمجتمع وأمنه، فهي بحاجة لاستخدام مثل هذه الإستراتيجية لإكساب نزلائها المهارات والقدرات التي تواكب التطور العلمي والتكنولوجي

كان لا بد من إتباع أسلوب العقاب ضد الذين يتجاوزون قيم ومبادئ المجتمع. وهنا نتعرف على دور المؤسسات الإصلاحية والعقابية والتي بدورها تُعيد تأهيل المتجاوزين من خلال تحفيزهم للانضمام الى حزمة البرامج التدريبية والتعليمية (الضحيان، ٢٠٠١).

مشكلة الدراسة

برزت مشكلة الدراسة من واقع خبرة الباحث وعمله كمحاضر لمادة الحاسوب لنزلاء المؤسسة العقابية والإصلاحية تبين له فروقاً واضحة في قدرات النزلاء العقلية، وانتشار مشاعر سلبية نفسية، واجتماعية بينهم بسبب الحجز والعزلة، ومعاناة الكثير منهم من الاكتئاب والفراغ والروتين وعدم الانتاجية.

واستجابة لتوجهات وزارة الداخلية بدولة الإمارات العربية المتحدة نحو الاستثمار في طاقات النزلاء وجعلهم أفرادا منتجين، يخدمون المجتمع كل حسب طاقاته المختلفة، وبعد البحث المعمق تبين على حد علم الباحث أن هذه الدراسة هي الأولى في دولة الإمارات العربية المتحدة التي تربط بين متغيري التعلم التعاوني وتدريس الحاسوب في المؤسسات العقابية والإصلاحية. وبالتالي تتمثل مشكلة الدارسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: **ما فاعليّة إستراتيجيّة التعلّم التعاوني في تنمية بعض المهارات الحاسوبيّة لدى نزلاء المؤسّسة العقابيّة والإصلاحيّة بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة؟**

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار المهارات الحاسوبية؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحاسوبية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. بيان فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية المهارات الحاسوبية لدى نزلاء المؤسسة العقابية والإصلاحية.
٢. الكشف عن الفروق في مستوى تنمية المهارات الحاسوبية لدى طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.
٣. الكشف عن الفروق في تنمية المهارات الحاسوبية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الإختبار البعدي.

أهمية الدراسة

تتجسد أهمية الدراسة في بعدين:

البعد الأول: الأهمية العلمية:

تضيف نتائج هذه الدراسة إثراءً معرفياً حول موضوع إستراتيجية التعلم التعاوني، ودورها في رفع كفاءة التحصيل لدى النزلاء داخل المؤسسات العقابية والإصلاحية لدى المهتمين وتعتبر إضافة للمكتبة العربية.

البعد الثاني: الأهمية التطبيقية:

١. توضيح وإبراز نتائج التعلم التعاوني على نزلاء المؤسسة العقابية والإصلاحية مما يحدو بالمحاضرين في المؤسسة إلى تبني وتطبيق هذه الإستراتيجية.
٢. تقديم طريقة جديدة مبتكرة لم يتم تطبيقها من قبل نزلاء المؤسسة– في حدود علم الباحث- والتي ستساعد في مواجهة المعوقات التي تعرقل تحصيل النزلاء.

حدود الدراسة

١. **الحدود الزمانية:** طبقت هذه الدراسة بتاريخ ٢٠١٩/٥/١ إلى ٢٠١٩/٦/٦ بمعدل حصتين في الأسبوع.
٢. **الحدود المكانية:** المؤسسة العقابية والإصلاحية بإمارة الفجيرة بدولة الإمارات العربية المتحدة.
٣. **الحدود البشرية:** ٤٠ نزيلاً من المؤسسة العقابية والإصلاحية بإمارة الفجيرة بدولة الإمارات العربية المتحدة.
٤. **الحدود الموضوعية:** تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني والطريقة التقليدية.
٥. **الحدود العلمية:** معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية بعض المهارات الحاسوبية، المرتبطة ببرنامج معالجة النصوص (Microsoft WORD) ، وتتمثل في المهارات الأساسية الآتية:
   - التعامل مع البرنامج.
   - التعامل مع المستندات.

- تنسيق المستند.
- التعامل مع الكائنات.
- التحضير والإخراج.

متغيرات الدراسة

١. **المتغير المستقل:** ينقسم إلى مستويين: التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني وطريقة التدريس باستخدام الطريقة التقليدية.
٢. **المتغير التابع:** تنمية مهارات النزلاء الحاسوبية.

مصطلحات الدراسة

١. **التعلم التعاوني:** عرفه جونسون وسميث (Johnson and Smith, 1991) بأنها إستراتيجية تدريس تركز على أساس التشارك بين المتعلمين في المجموعات، بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن.

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: منهجية تعتمد على التعلم المبني على العمل التشاركي بين المتعلمين (النزلاء) في المؤسسة العقابية والإصلاحية بإمارة الفجيرة في دولة الإمارات العربية المتحدة، بهدف إيجاد حلول للمشكلات وإكسابهم المهارات المعرفية المستهدفة في تخصص علم الحاسوب، بحيث يأخذ المحاضر دور الموجه والمرشد فقط.

٢. **المؤسسة العقابية والإصلاحية:** عرفها السرحاني (٢٠١٠) بأنها المكان الذي أعده المجتمع لرعاية وعلاج وإصلاح الأفراد الذين ارتكبوا أعمالاً إجرامية، أو أعمال مخالفة للقوانين والنظم والذين صدر في حقهم حكم بتجريدهم من حرياتهم.

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنها المؤسسة التي يودع فيها الأشخاص الذين صدر في حقهم أحكاماً اقتضت بوضعهم في المؤسسة العقابية والإصلاحية بدولة الإمارات العربية المتحدة، ومن خلالها يتم إخضاعهم لبرامج تدريبية وتطويرية.

٣. **النزلاء:** عرفهم الضحيان (٢٠٠١) بأنهم الأشخاص البالغون الذين ارتكبوا مخالفات ضد الحق الخاص، أو العام أو أخلوا بالأنظمة والقوانين المتبعة والمتعارف عليها وأودعوا السجن لفترات زمنية مختلفة.

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنهم مجموعة الأفراد الذين صدر في حقهم أحكاما اقتضت بوضعهم في المؤسسة العقابية والإصلاحية بإمارة الفجيرة في دولة الإمارات العربية المتحدة.

الإطار النظري

المحور الأول: التعلم التعاوني

ماهية التعلم التعاوني

بات التعلم التعاوني من أكثر الأساليب التربوية المستخدمة في منظومة التعليم في الدول، وأصبحت آثاره ملحوظة على كافة الأصعدة، وعليه يتوجب على القائمين على المؤسسات ذات الاختصاص العمل على إدخاله واعتماده كأسلوب تعليم داخل المدارس والجامعات، وقد تنوعت تعريفاته بين الباحثين حيث يعرفه الأستاذ (٢٠١٣) بكونه فكرة نشأت نتيجة الدعوة للاهتمام بالأهداف التربوية وبعناصر المنهج المحددة، أما عبود (٢٠١٦) يرى أنه تعلم تشاركي بين المتعلمين، يقوم المعلم بتقسيم الطلاب الى مجموعات داخل الصف، وإعطاء الفرصة لهم، لتحمل المسئولية عندما يطلب منهم البحث في موضوع ما بدون تدخل المعلم بحيث يبقى موجها ومرشداً، ويضيف الحموري (٢٠١٧) بأنها وسيلة لتطور الفرد تعليمياً، أما العطير وادريس (٢٠١٦) يرون أن هذه الاستراتيجية يتوجب توافر بعض مهارات التعامل الاجتماعي بين الطلاب بهدف تنمية المهارات والقدرات لدى الأفراد وتعزيز الثقة بالنفس، وأن هذه يزيد من تقبله للمادة العلمية والدافعية لتعلمها، ثم ينعكس الأمر بإيجابية نحو التخلص من العزلة والروتين والفراغ.

إستراتيجيات التعلم التعاوني

اختلف الباحثون في آرائهم حول إستراتيجيات التعلم التعاوني واختلاف أنواعها، فقد صنفها الأستاذ (٢٠١٣) إلى:

١. **إستراتيجية دوائر حلقات التعلم:** وتعتمد على توزيع المهام بين المعلم والمتعلم، حيث يجتمع المتعلمين في حلقات تعليمية حول المعلم.
٢. **إستراتيجية البحث الجمعي:** تعتمد هذه الإستراتيجية على العمل الجماعي في جمع البيانات والمعلومات من مصادرها المتعددة، ويرتكز نجاحها على التخطيط الجيد لتنفيذها.

ويضيف الموسوي (٢٠١٥) مجموعة أخرى من الإستراتيجيات، وهي كالتالي:

٣. **إستراتيجية التعلم معا:** تتشكل فيها المجموعة الواحدة من مجموعة من الطلاب يتراوح أعدادهم من ٤-٦ طالباً، حيث يشترط لتحقيق أهدافها ضمان خلق التفاعل اللفظي بين المتعلمين.
٤. **إستراتيجية فرق التعلم:** يشكل المتعلمون فيها مجموعات تعاونية لتنفيذ المهمات المطلوبة منهم، حيث تهدف لتشجيع المتعلمين على توسيع دائرة التعاون والترابط فيما بينهم بهدف اكتساب المعارف والخبرات.

٥. **الإستراتيجية التكاملية:** يقسم المتعلمون فيها إلى أكثر من مجموعة يتحدد فيها لكل عضو نشاط محدد، وبعد تنفيذ النشاطات يعتبر الهدف العام للمجموعة قد تحقق بفعالية مقارنة بأدائهم.

٦. **تعليم الأقران:** يتبنى فيها الطالب مسئولية نقل خبرته ومعرفته لزميل له أقل منه في المستوى بهدف تسهيل المادة العلمية وتبسيطها له.

أنواع المجموعات في التعلم التعاوني

قسم الموسوي (٢٠١٥) مجموعات التعلم التعاوني إلى ثلاثة أنواع، تتمثل في:

١. **مجموعات تعليمية رسمية:** تتحدد فيها الفترة الزمنية من حصة إلى أكثر من حصة تمتد لأسابيع حتى تحقيق الهدف.

٢. **مجموعات تعليمية غير رسمية:** تتحدد فيها الفترة الزمنية من حصة أو لفترة زمنية أقل من حصة حتى يتحقق الهدف.

٣. **مجموعات تعليمية أساسية:** تتحدد فيها الفترة الزمنية بصورة طويلة الأجل، وتكون غير متجانسة، ولكن عضويتها ثابتة، وهدفها هو تقديم الدعم والمساندة للطلبة الذين يحتاجون إلى تعزيز.

العناصر الأساسية للتعلم التعاوني

ترتكز إستراتيجية التعلم التعاوني على عدة عناصر تتمثل في:

١.**المسؤولية الفردية:** تعتمد على اعتماد الفرد على ذاته وتنمية مهاراته لمساعدة الآخرين في المجموعات، وخلق التفاعل فيما بينهم لتعزيز عملية التعلم وتحقيق الهدف المنشود منها.

٢.**الشعور بالمسئولية:** تعتمد على تحمل كل فرد في المجموعة مسئولياته اتجاه الآخرين بهدف الاستغلال الأمثل للجهود وتحقيق ما خطط له .

٣.**تبادل المعرفة:** تعتمد على انتقال المعارف بين أفراد المجموعة لتعزيز مهارات وخبرات كل فرد وتنمية مستواهم بشكل يحقق الغرض من عملية التعلم التعاوني.

٤.**التفاعل المعزز وجهاً لوجه:** الاتصال المباشر بين المعلم والمتعلم، وبين أفراد المجموعة فيما بينهم بهدف التفاعل المباشر وارسال واستقبال المعارف بشكل جيد.

٥.**المهارات الاجتماعية:** يشترط لنجاح استراتيجية التعلم التعاوني اكتساب مهارة اتخاذ القرارات، ومهارة الاتصال والتواصل، ومهارة القيادة والإدارة لضمان التفاعل الإيجابي بين المتعلمين.

دور المعلم في التعلم التعاوني

يعتبر المعلم محور استراتيجية التعلم التعاوني، حيث يقع على عاتقه تحقيق أهداف الإستراتيجية بتوفير التعلم الجماعي بشكل فعال، حيث يتحمل مسئولية تشكيل المجموعات وتوزيع الطلاب فيها، ويمارس دور المراقب والموجه الذي يسعى بكل

إمكاناته لتغيير البيئة الصفية وينشر جو التفاعل بين الطلاب، حيث يقوم بالإشراف الدقيق وملاحظة تقدمهم، فيكون مثل الضابط الذي يدير الأمور، ويوجه تلاميذه، ويقدم لهم الملاحظات لجعل العمل أكثر تميزاً (محمود، ٢٠٠٢).

ويؤكد السامرائي (١٩٩٤)، ومرعي والحيلة (٢٠٠٢)، والحيلة (١٩٩٩) بأن نجاح المعلم في مهامه يشترط عليه القيام بما يلي:

١. التركيز على مصطلح التعلم التعاوني وذلك باستهداف نظام المجموعات باعتباره ركيزة أساسية تشتمل على مهارات متنوعة يعيشها ويجربها الطالب في حياته.
٢. عمل نماذج تخص عملية التعلم التعاوني من خلال تنظيم الطلاب في مجموعات داخل القاعة الدراسية على ما سبق:
٣. الاهتمام بمسألة الوقت المحدد للمجموعات.
٤. تحفيز المتعلمين من خلال التشجيع والثناء.
٥. تحفيز المجموعات الخاملة والاهتمام بمستوى الدافعية.

ويمر التعلم التعاوني بمجموعة من الخطوات، والتي يتوجب على المعلم مراعاتها عند توظيف التعاون بين المجموعات كما ذكره جونسون وجونسون وهالوبيك (Johnson, Johnson & Halubec, 1995)، وتتدرج هذه الخطوات تحت:

١. التخطيط الهادف وتحديد أهداف الدرس.
٢. توزيع الطلاب في مجموعات.
٣. بيان المهمة المطلوبة بشكل واضح، ومراقبة تفاعلهم داخل المجموعة، والمرور عليهم أثناء النقاش لتقديم المساعدة ان استدعى الأمر ذلك.
٤. رفع مستوى كفاءة الطلاب وتحصيلهم العلمي وجعلهم جزءاً من دائرة النقاش لتصويب الأخطاء التي خرجوا بها أثناء العمل.

دور الطلبة في التعلم التعاوني

اتفق باحثون بأن الطلبة يشاركون في نجاح تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني من خلال مجموعة من الأدوار:

١. **الأدوار الأكاديمية:** وتتمثل في دور الباحث والمدقق.
٢. **الأدوار الاجتماعية:** وتتمثل في دور المشجع، والمحفز، والمادح.
٣. **أدوار معالجة المجموعة:** وتتمثل في دور الميسر والمراقب والموجه.

فوائد التعلم التعاوني

إن التعلم التعاوني يحقق فوائد كثيرة للمتعلمين حيث نذكر منها حسب ما ذكره كل من (Maloney, 1992)، والعقيل
(٢٠٠٣)، وفلسفي (٢٠٠٣)، والموسوي (2015):

١. تعزيز شعور الطالب وانتمائه كجزء من المجموعة التي ينتمي إليها.

٢. منح الفرص الممكنة التي تساعدهم في توجيه الاستفسارات والأسئلة.
٣. رفع قدرات الطلاب وتحفيزهم لإيجاد حل للمشكلات التي تواجههم.
٤. يزيد من كفاءة الطلاب وتنمية إمكاناتهم الإبداعية.
٥. رفع كفاءة ومستوى الطلاب فيما يخص مهارات الكتابة، والتعبير الإنشائي إلى جانب الإبداع في المهارات اللغوية.
٦. يعزز قدرة الطلاب على الاستماع لآراء الآخرين والتعامل معها بموضوعية.
٧. توفير بيئة تعليمية يفضلها الطلاب وتسودها المحبة والألفة مع باقي الزملاء.

معوقات التعلم التعاوني

تواجه إستراتيجية التعلم التعاوني الكثير من المعوقات التي تقف عائقاً أمام تحقيقها لأهدافها بشكل فعال، نذكر منها ما يلي كما حددها عبد الجواد (٢٠٠٨)، ونصار (٢٠١٠):

١. اعتماد المعلم على أساليب وطرق تدريس غير مناسبة.
٢. عدم امتلاك المعلم للمهارات والكفايات التي تؤهله للعمل.
٤. عدم ملائمة مساحة الصف لأعداد الطلاب.
٥. عدم كفاية الأدوات والوسائل والتجهيزات.
٦. عدم انسجام المناهج مع الإستراتيجية.

المحور الثاني: المهارات الحاسوبية

ماهية المهارات

تعرف المهارة لغة على أنها القدرات اللازمة لاستخدام لغة محددة، ويمكن أن نرمز لها بالإبداع والبراعة (الخيكاني،٢٠١٤)، ووفقاً لابن منظور (١٩٩٤) فقد ذكر أن المهارة: الحذق في الشيء، بينما اصطلاحا فهي القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد، وهي نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة (حجاج، ٢٠١٤). أما العجرمي (٢٠١٣) يرى أنها القدرة على الأداء الفعال للعمل، بما يناسب احتياجات المؤسسة أو بيئة العمل ويحقق أهدافها.

المهارات الحاسوبية

إن التقدم والنمو التكنولوجي المتسارع على مستوى العالم ككل أصبح يشكل تحدياً كبيراً لامتلاك الأفراد المهارات الحاسوبية لكي يسهل التعامل مع البرمجيات والتقنيات الحديثة، حيث يمكن وصف المهارات الحاسوبية على أنها القدرة على تنفيذ واتمام الكثير من المهام المستهدفة من خلال استخدام الوظائف الأساسية للحاسوب، وهذا يتطلب معرفة وإلمام جيد بوظائف الحاسوب وآلية استخدامه، وتهدف لتوضيح أساسيات تقنية المعلومات وتمثيلها، بالإضافة لآلية استخدام الإنسان للحاسوب والبرمجيات المختلفة، وأيضاً التعرف على مكونات الحاسوب وطريقة استخدامه

والتعامل مع الملفات المختلفة (محمد، ٢٠١٧).ويقسم عنبر (٢٠١٢) المهارات الحاسوبية التي تستلزم الدخول لسوق العمل إلى قسمين هما:

أولا: المهارات الأساسية: يشترط توافرها في جميع الأفراد كأساسيات حاسوبية وتتمثل في استخدام برامج الأوفيس والبرامج الأساسية في الحاسوب.

ثانيا: المهارات المتخصصة: يمتلكها المتخصصون في مجالات متطورة حديثة، وتستهدف المتخصصين في مجال تكنولوجيا المعلومات.

ويمكن تفصيل تلك المهارات وفقاً لمركز التعريب والترجمة (٢٠١٠):

١. **إدارة الملفات:** وتشمل القدرة على إنشاء ملفات ومجلدات جديدة وتنظيمها، والتحكم بخصائص الملفات والمجلدات المختلفة، بالإضافة إلى كيفية تخزينها وحذفها، والتمييز بين أنواع الملفات المختلفة.
٢. **التعامل مع النصوص:** ويتم معالجة النصوص وإجراء العمليات عليها (إضافة نص - حذف نص - تعديل نص - تنسيق نص)، وأيضا طباعتها وحفظها في ملف من خلال إحدى برامج حزمة الأوفيس وهو برنامج معالجة النصوص مايكروسوفت وورد.
٣. **التعامل مع أنظمة التشغيل المختلفة:** وهي الطريقة التي يتم بها تشغيل الحاسوب وإطفائه.

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، لدراسة أثر المتغير المستقل (إستراتيجية التعلم التعاوني والطريقة التقليدية) على المتغير التابع (المهارات الحاسوبية). وكما ذكر الكيلاني والشريفين (٢٠١٦): أنه نوع من البحوث التجريبية التي تتضمن معالجة وأداة لقياس المخرجات إلا أنها لا تستخدم التعيين العشوائي في اختيار أفراد المجموعات وتستخدم في أنواع الدراسات التي نواجه فيها صعوبة كبيرة في توفير ضبط تجريبي. وجدول (١) يعرض تلخيصاً للمنهجية التي تم بها تنفيذ هذا التصميم.

جدول (١) وصف منهجية الدراسة

المجموعات	التطبيق القبلي للأداة	المعالجة	التطبيق البعدي للأداة
التجريبية	الاختبار التحصيلي	التدريس باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني	الاختبار التحصيلي
الضابطة	الاختبار التحصيلي	التدريس بالطريقة التقليدية	الاختبار التحصيلي

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من (١٢٠) نزيل ممن صدر بحقهم حكم، ويتواجدون في المؤسسة العقابية والإصلاحية في دولة الإمارات العربية المتحدة.

عينة الدراسة: تم أخذ عينة لاحتمالية قصدية من (٤٠) نزيلا، تتمثل في:

أ. (٢٠) نزيلاً منهم المجموعة التجريبية ويتعلمون بإستراتيجية التعلم التعاوني.

ب. (٢٠) نزيلاً آخرون يمثلون المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة التقليدية.

وتراوحت أعمارهم بين ٢٠ إلى ٣٥ سنة، ومؤهلاتهم الدراسية بين الثانوية العامة والبكالوريوس.

أدوات الدراسة ودليل الوحدة

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لقياس المهارات الحاسوبية (الجانب المعرفي) (ملحق أ) المتعلقة ببرنامج معالجة النصوص (ملحق ج)، بإجمالي ٢٥ فقرة من نوع الاختيار من متعدد، والدرجة الكلية للإختبار ٥٠ درجة، وتكون من المحاور الآتية: **(التعامل مع البرنامج، التعامل مع المستندات، تنسيق المستند، التعامل مع الكائنات، التحضير والإخراج).** وتم تطبيق الاختبار مرتين، اختبار قبلي واختبار بعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

بالنسبة لدليل الوحدة، أعد الباحث دليل الوحدة ملحق (ب) الذي يقدم الدعم والإرشاد للمعلم لمساندته في تدريس المهارات الحاسوبية من خلال برنامج معالجة النصوص، وتضمن دليل المعلم بنسخته النهائية بعد عرضه على المحكمين، على العناصر الآتية: (الأهداف العامة، الأهداف السلوكية (المهارات المراد تنميتها)، الجدول الزمني لتقديم المحتوى للمتعلمين، خطة ومنهج الدراسة اليومي وفقا لإستراتيجية التعلم التعاوني)، مع بيان الدور الذي يقع على عاتق المعلم والمتعلم ابتداءً من تهيئة الدرس وحتى التقويم والتغذية الراجعة.

صدق أداة الدراسة

تم عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين الخبراء بغرض قياس صدق المحتوى لإبداء آرائهم ومقترحاتهم، ويوضح جدول رقم (٢) التعديلات التي اقترحها المحكمون.

جدول (٢) التعديلات التي اقترحها المحكمون على أداة الاختبار ودليل الوحدة

م	مواد وأداة الدراسة	قبل التعديل	بعد التعديل
١	(السؤال ١ -٢٣-٢٥)	جميع ما سبق	جميع ما سبق صحيح
٢	(السؤال ١٤)	الشريط الرئيسي-أنماط	الصفحة الرئيسية – أنماط
٣	(السؤال ١٥)	تخطيط الصفحة-علامة مائية	تصميم-علامة مائية

٤	(السؤال ١٢)	حرف B	الرمز B
٥	(السؤال ١٦-١٨-٢١)	يستخدم المفتاح	يستخدم الرمز
٦	دليل الوحدة	استخدام خيارات تباعد ومحاذاة الأسطر	تنسيق الفقرات
٧	دليل الوحدة	إعداد وضبط المستند	اعداد الصفحة

ثبات أداة الدراسة

ويعبر ثبات الأداة عن استقرار البيانات التي تم جمعها، وأن الباحث يحصل على نفس النتيجة إذا أعاد تطبيق نفس الأداة (أبو علام، ٢٠١٨). وتم حساب ثبات الأداة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة غير أفراد عينة الدراسة وبلغ حجمها ١٥ نزيلا، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (٠.٧١٦) وهي نسبة تعد مقبولة وصالحة لأغراض الدراسة.

جدول (٣) ثبات الاتساق الداخلي للأداة

احصائية الثبات	
عدد العناصر	معامل ألفا كرونباخ
25	.716

تكافؤ المجموعتان

تم التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة من خلال تطبيق الاختبار القبلي للمجموعتين، ثم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ثم استخدام اختبار(*t-test*) لعينتين مستقلتين، كما هو موضح في الجدول **(٤).**

جدول (٤) تكافؤ المجموعتان

المجموعة	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	٥٠	٢٧	٣.٥	٠.٢٢	٠.٨٢
الضابطة	٢٠	٥٠	٢٦.٧	٣.٤	٠.٢٢	

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة أكبر بقليل منه في المجموعة التجريبية إلا أنها فروق غير جوهرية وغير دالة، وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتين، كما يظهر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات المجموعتين في اختبار المهارات القبلي.

معامل الصعوبة

معامل الصعوبة = عدد الذين أجابوا إجابة خاطئة /عدد الذين حاولوا الإجابة، ويقصد به نسبة الطلاب الذين أجابوا إجابة خاطئة على مفردات الأسئلة (مطر، ٢٠١٦)، والجدول **(٥)** يوضح ذلك:

جدول (٥) جدول معامل الصعوبة للاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل الصعوبة
١	0.33	١٤	0.53
٢	0.40	١٥	0.60
٣	0.46	١٦	0.33
٤	0.33	١٧	0.40
٥	0.53	١٨	0.40
٦	0.33	١٩	0.33
٧	0.60	٢٠	0.66
٨	0.33	٢١	0.46
٩	0.33	٢٢	0.53
١٠	0.40	٢٣	0.73
١١	0.46	٢٤	0.60
١٢	0.33	٢٥	0.33
١٣	0.33		

وفقاً للموسوي (٢٠١٥) فقد أبقى الباحث على جميع فقرات الاختبار، والتي تبين أنها ضمن المعدل الجيد من الصعوبة ما بين (٠.٢٠ – ٠.٨٠) حيث تراوحت مفردات الأسئلة بين (٠.٣٣-٠.٧٣) بمتوسط (٠.٤٤) حسب الجدول **(٥)**.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار المهارات الحاسوبية؟"

تم استخدام اختبار (*t*-test) للعينات المترابطة لإيجاد الفرق بين مجموعتين مترابطتين، وتم حساب مربع ايتا لقياس حجم التأثير من خلال المعادلة الآتية (عفانة،

٢٠٠٠): مربع إيتا = ت٢ / (ت٢ + درجة الحرية)= ٦٤.١ / (٦٤.١ +١٩)=٠.٧٧ ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٦) المتوسطات الحسابية للاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

الاختبار	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
القبلي	٢٠	٥٠	٢٧	٣.٥	٨.٠١	19	٠.٠٠٠*	0.77
البعدي	٢٠	٥٠	٣٩.٧	٨.٣				

من خلال الجدول (٦) يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٥≥ α بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي، والفرق لصالح الاختبار البعدي، وبلغ حجم الأثر (٠.٧٧) وهو تأثير مرتفع بحسب جدول (٧)، وهذا يدل أن مستوى تحصيل الطلاب في اختبار المهارات الحاسوبية قد ارتفع بشكل كبير بعد استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

جدول (٧) معيار الحكم على حجم الأثر (Salkind, 2010)

م.	حجم الأثر	التصنيف
١.	حجم الأثر≤ ٠.٠٥	ضعيف
٢.	٠.٠٦≤ حجم الأثر ≤٠.١٣	متوسط
٣.	حجم الأثر ≥ ٠.١٤	كبير

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أن تلك الاستراتيجية تسهم في تلبية حاجات ورغبات النزلاء وأنها تعزز من دافعيتهم نحو ترسيخ المعلومات في عقولهم، وأسهمت في كسر الروتين والرتابة في الحياة داخل المؤسسة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (عزيز، ٢٠١٠)، و(عبد الرحمن، ٢٠١٤)، وخصاونة ،٢٠١٥).

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α≤0. 05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحاسوبية؟"

تم استخدام اختبار (*t-test*) للعينات المستقلة وذلك لإيجاد الفرق بين مجموعتين مستقلتين، وتم حساب مربع ايتا لقياس حجم التأثير من خلال المعادلة الآتية (عفانة، ٢٠٠٠): مربع إيتا = ت٢ / (ت٢ + درجة الحرية)= ١١.٣ / (١١.٣ +٣٠)=0.27 ، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية للاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

الاختبار	العدد	الدرجة الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التجريبية	٢٠	٥٠	٣٩.٧	٨.٣	٣.٣٧	30	* ٠.٠٠٢	0.27
الضابطة	٢٠	٥٠	٣٢.٥	٤.٧				

يتضح من جدول (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0. 05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات المهارات الحاسوبية لصالح المجموعة التجريبية، وقد كان حجم الأثر كبير (٠.٢٧) ، وهذا يدل على أن استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ساهمت بشكل كبير في رفع المستوى التحصيلي للطلاب في اختبار المهارات الحاسوبية، ويرجع الباحث ذلك إلى الرغبة والدافعية لدى النزلاء لاستخدام هذه الاستراتيجية، وأن التعلم من خلالها كان سهلاً، وساعدتهم على تعزيز الثقة بالنفس وبالآخرين، وخلقت فرص التعاون بين أفراد المجموعة بشكل مرضٍ. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي ومنصور (٢٠١١). (Keeler and Anso, 1995) ، والحسيني (٢٠١٤)، وعزيز (٢٠١٠)، و(Priebe, 1997) ، (Cavalier and Klein,1998).

ملخص النتائج

يستنتج الباحث من خلال الإجراءات التي قام بها مجموعة من النتائج يمكن تلخيصها في:

١. تساعد إستراتيجية التعلم التعاوني في ترسيخ الأفكار والمعلومات في أذهان النزلاء، وتوفر لهم فرص التشاور والمشاركة الفاعلة مع المجموعة لتحقيق الأهداف، والتي بمجملها تسهم في تلبية حاجات وميول النزلاء الحالية والمتوقعة.
٢. تزيد إستراتيجية التعلم التعاوني الشعور بالمسؤولية لدى أفراد المجموعة وتدفعهم لإنجاز الأعمال بجودة عالية وبالدقة المطلوبة.
٣. أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤0.05) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ومتوسط درجاتهم في الاختبار البعدي وأن الفرق في المهارات الحاسوبية كانت لصالح الاختبار البعدي.

٤. كما وأظهرت النتائج أيضاً أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات المهارات الحاسوبية لصالح المجموعة التجريبية.

التوصيات

انطلاقاً من الدور الكبير التي أظهرته تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى الأداء لدى النزلاء يوصي الباحث بما يلي:

١. ضرورة دعم وزارة الداخلية وجميع مؤسساتها لتطبيق هذه الإستراتيجية، وتوفير المتطلبات المادية والمالية اللازمة لذلك.
٢. العمل على توفير فرص تدريب وتأهيل للأكاديميين القائمين على تعليم النزلاء بحيث يتم تطوير كافة المهارات اللازمة لتطبيق الإستراتيجية بجودة عالية.
٣. إدراج المناهج العلمية التي تدعم تطبيق هذه الإستراتيجية، وتوفير الأدوات المناسبة لتطبيقها على أكمل وجه.
٤. عمل لقاءات دورية للحصول على تغذية راجعة حول مدى فعالية تطبيق الإستراتيجية في مؤسسات وزارة الداخلية.

الدراسات المقترحة

١. فاعليّة إستراتيجيّة التعلّم التعاوني في تنمية بعض المهارات الحاسوبيّة لدى **نزيلات** المؤسّسة العقابيّة والإصلاحيّة بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة.
٢. واقع استخدام إستراتيجيّة التعلّم التعاوني في تنمية الثقافة الصحية لدى نزلاء المؤسّسة العقابيّة والإصلاحيّة بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة.
٣. فاعليّة إستراتيجيّة التعلّيم المبرمج في تنمية بعض المهارات الحاسوبيّة لدى نزلاء المؤسّسة العقابيّة والإصلاحيّة بدولة الإمارات العربيّة المتّحدة .

المراجع :

أولاً: المراجع العربية

ابن منظور، محمد. (١٩٩٤). معجم *لسان العرب (ط٣).* بيروت، دار صادر للنشر والتوزيع.

أبو بطيحان، فؤاد. (٢٠١٣). *واقع التأهيل التربوي لنزلاء مراكز الإصلاح والتأهيل بمحافظات غزة وسبل تطويره.*(رسالة ماجستير غير منشور) الجامعة الإسلامية، فلسطين.

أبو صفية، جمال الدين. (٢٠١٦). *دور إدارة مراكز التأهيل والإصلاح في تقديم التأهيل النفسي والاجتماعي لدى النزلاء.* (رسالة ماجستير غير منشورة). أكاديمية الإدارة والسياسة للدراسات العليا، فلسطين.

أبو علام، رجاء. (٢٠١٨). *مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط (ط٢).* عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أحمد، علا الدين. (٢٠١٤). *مهارات الحاسوب.* الجزائر، جامعة السلام.

الأستاذ، صبحي. (٢٠١٣). *أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا بمحافظة شمال غزة.* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الأسطل، ابراهيم. (٢٠١٤). مدى توافر مهارات استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا بمدارس وكالة الغوث بقطاع غزة من وجهة نظرهم. *مجلة القدس المفتوحة، ٢(٨)، ٣٢١-٣٦٢.*

الحسيني، علي. (٢٠١٤). فعالية وحدة مقترحة في المجالات العملية قائمة على التعلم التعاوني في تنمية المهارات العملية والاتجاه نحو المشروعات الصغيرة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، ١٠٣ - ١٣٤.*

الحموري، وليد. (٢٠١٧). *أثر برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التعلم التعاوني في مهارات التفكير الإبداعي والإنجاز الرقمي لفعالية رمي الرمح لدى طلبة الجامعة الأردنية.* جامعة العلوم التربوية، الاردن.

الحيلة، محمود. *(١٩٩٩). التصميم التعليمي نظرية وممارسة (ط1).*عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخيكاني، هند. (٢٠١٤). *مفهوم المهارة.* مسترجع من:
http://www.uobabylon.edu.iq/uobcoleges/lecture.aspx?fid=13&lcid=39393

الدخيل، جهاد عيادة. (٢٠١٤). *استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني وأثرها على تحصيل الطلبة والإدارة الصفية بالأردن*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم درمان، السودان.

الربيعي، محمود، والطائي، مازن. (٢٠١٨). *المرتكزات الأساسية للتعلم التعاوني(ط١)*. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

الرفاعي، عالية. (٢٠٠٧). *أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلبة الصم في الرياضيات وتفاعلاتهم الاجتماعية*. الجامعة الأردنية، الأردن.

الزعابي، محمد. (٢٠١٤). *تطوير قانون المنشآت العقابية لتعزيز حقوق جميع النزلاء*. مسترجع من جريدة الاتحاد بتاريخ ١٧ أغسطس من المصدر:
https://www.alittihad.ae/article/71558/2014/

السامرائي، هاشم. (١٩٩٤). *طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير*(ط١). اربد: دار الأمل للطباعة.

السرحاني، صلاح دحام. (٢٠١٠). *واقع التدريب المهني ومعوقاته في المؤسسات الإصلاحية*. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الشحي، سمية. (٢٠١٠). *استراتيجيات التعلم التعاوني وخطوات تنفيذها*. مسترجع من:
https://sites.google.com/site/sumaya4rak111/14

الشمالي، علي. (٢٠١٨). *المؤسسات العقابية والإصلاحية بدبي*. استرجع من جريدة الوطن بتاريخ ٢٥ ديسمبر، ٢٠١٨، من المصدر:
http://alwatannewspaper.ae/?p=190393

الضحيان، سعود. (٢٠٠١). *البرامج التعليمية والتأهيلية في المؤسسات الإصلاحية*. الرياض: أكاديمية نايف للعلوم الأمنية.

العامري، محمد. (٢٠١١). *استراتيجيات التدريس*. مسترجع من:
https://sst5.com/Training_strategieLvl2.aspx?TS=1

العتيبي، مناجا بن صالح. (١٩٩٥). *أثر التأهيل المهني داخل السجون في الحد من العود إلى الجريمة*. مسترجع من:
https://repository.nauss.edu.sa/handle/123456789/53097?show=full

العجرمي، سامح. (٢٠١٣). فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات صيانة أجهزة الحاسوب لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصى واتجاهاتهم نحوه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات والتربوية والنفسية، ٢١(٢)*.

العجرمي، عدنان. (٢٠١٣). *دور تحديد الاحتياجات التدريبية القائمة على تكنولوجيا المعلومات في تطوير المهارات الإدارية لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة*. جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

العطير، يسرى فيصل، ادريس، نهى يوسف. (٢٠١٦). *المستجدات في طرق التدريس الحديثة*. الكويت، وزارة التربية والتعليم.

العقيل، إبراهيم. (٢٠٠٣). *الشامل في تدريب المعلمين (التعلم التعاوني) (ط١)*. بيروت: دار المؤلف للطباعة والنشر والتوزيع.

القضاة، بسام. (٢٠٠٩). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التفكير الإبداعي عند طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التاريخ. *دراسات في العلوم التربوية،*٢٦٧-٢٧٦

الكيلاني، والشريفين. (٢٠١٦). *مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والإجتماعية(ط٤)*. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المديرية العامة للسجون في السعودية. (٢٠٠٩). *الاحتياجات الضرورية التي يتطلبها نزلاء المؤسسات الإصلاحية*. مسترجع من:
https://www.pgd.gov.sa/Culture/DocLibrary/Researches/Pages/Res004.aspx

المطرفي، مد الله. (٢٠١٣). فعالية برنامج سلوكي في خفض السلوك العدواني لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة عرعر. *مجلة كلية التربية، ٣٣(٥)، ٤١٦-٤٤١*.

الموسوي، نجم. (٢٠١٥). *التعلم التعاوني المفهوم الروئ الأفكار(ط١)*. عمان، الرضوان للنشر والتوزيع.

حجاج، علا نعيم. (٢٠١٤). *دور المهارات الناعمة في عملية اقتناص الوظائف الإدارية، دراسة تطبيقية على الوظائف الإدارية في قطاع غزة. غزة: الجامعة الإسلامية*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

حميدة، رائدة. (٢٠١٧). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية. *مجلة كلية التربية الأساسية والعلوم الإنسانية،٥٤٩-٥٧٧*

خصاونة، محمد. (٢٠١٥). فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اضطراب التآزر الحركي التطوري لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في منطقة حائل. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (٣٧)،١٠٩-١٣٩*.

عبد الجواد، محمد. (٢٠٠٨). أنواع التعلم التعاوني. مسترجع من:
http://social-studies74.ahlamontada.com/t379-topic

عبد الرحمن، عبد الناصر. (٢٠١٤). فاعلية النمذجة الذاتية القائمة على التعلم النقال فى تنمية مهارات الحاسوب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، ٤٧(٣)*،١٧٥-١٩٨.

عبود، مصطفى أحمد. (٢٠١٦). *أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني على التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات في الأردن*. جامعة آل البيت، الأردن.

عبيدي، آمال، وبدر الدين، مصطفى. (٢٠١٩). *خدمات شرطة دبي للنزلاء المؤسسات العقابية تعكس الصورة المشرقة عن الدولة*. استرجع من وكالة أنباء الإمارات بتاريخ ٢ ابريل،٢٠١٩، من المصدر:

http://wam.ae/ar/details/1395302698624

عزيز، أحمد شهاب. (٢٠١٠). أثر استخدام التعلم التعاوني إستراتيجية Jigsaw في تحصيل طلاب الصف الأول معاهد اعداد المعلمون في مادة الرياضيات. *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، (١)*، ٢١ - ٤٧.

عفانة، عزو. (٢٠٠٠). حجم التأثير واستخداماته في الكسف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية. *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، جمعية البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد٣*

علي، لينا، ومنصور، علي. (٢٠١١). اتجاهات مدرسي التعليم الثانوي نحو التعلم التعاوني دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية. *مجلة جامعة دمشق، ١٥٧- ١٩٠*

عنبر، عصام. (٢٠١٢). *ما هي أكثر المهارات الحاسوبية المطلوبة في سوق العمل ولماذا؟* مسترجع من:

https://specialties.bayt.com/ar/specialties/q/168542/

غانم، عبد الله. (٢٠٠١). العود إلى الجريمة منهج لتفعيل أسلوب التسجيل الجنائي. *مجلة الفكر الشرطي، ١٠(٢)، ١٨١*.

فلسفي، محمد. (٢٠٠٣). *الطفل بين الوراثة والتربية*(ط١). فلسطين: مكتبة أهل البيت.

قطامي، يوسف، والقطامي، نايفة. (١٩٩٨). *نماذج التدريس الصفي*(ط٢). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

محمد، آمال. (٢٠٠٥). *أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس علم الاجتماع على التحصيل وتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. جامعة القاهرة، مصر.

محمد، نظيرة جاسم. (٢٠١٤). *المعلم المتجدد والتعلم التعاوني*، الكويت: وزارة التربية والتعليم، التوجيه الفني العام.

محمد، يارا. (٢٠١٧). *مهارات الكمبيوتر*. جامعة الأندلس الخاصة للعلوم الطبية، تونس.

محمود، صباح. (٢٠٠٢). *طرائق تدريس الجغرافيا*(ط١) .أربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد .(٢٠٠٢). *طرائق التدريس العامة*(ط١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

مركز التعريب والترجمة. (٢٠١٠). *الرخصة الدولية لقيادة الحاسب الآلي*. لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

مطر، رياض. (٢٠١٦). *أثر التفاعل بين نمطين للتعلم الإلكتروني والأسلوب المعرفي على تنمية المهارات الحاسوبية لدى جامعة الأقصى*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاسلامية، غزة.

نصار، منذر. (٢٠١٠). *صعوبات تطبيق التعلم التعاوني للمرحلة الأساسية (٣-١) في الأردن من وجهة نظر المعلمين*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

هارون، حسن أحمد. (٢٠١٥). *فاعلية التعلم التعاوني في تنمية القيم التربوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالسودان*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان، السودان.

هلال، ناجي محمد. (٢٠٠٨). برامج التأهيل في المنشآت الإصلاحية والعقابية: دراسة ميدانية على النزلاء بالمنشاة العقابية بالشارقة. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، الشارقة، ١٩٥ - ٢٤٩.

هيئة تنمية المجتمع. (٢٠١٣). *نزلاء المؤسسات العقابية والإصلاحية*. مسترجع من:
https://www.cda.gov.ae/ar/socialcare/VulnerableGroups/Pages/Inmates.aspx

وزارة الداخلية. (٢٠١٧). *إستراتيجية وزارة الداخلية٢٠١٧-٢٠٢١* . مسترجع من:
https://www.moi.gov.ae/ar/About.MOI/genericcontent/our.strategy.aspx

ثانيا: المراجع الأجنبية

AbdAllah Mohammed. A. Gamdi. (2010). *Enhancing Cooperative Learning with Negotiated Activites*. Australia, La Trobe University.

Cavalier, J.C., & Klein, J.D. (1998). Effects of cooperative versus individual learning and orienting activities during computer-

based instruction. *Educational Technology Research and Development, 46(1), 5-17*

C. M. Hamidah. (2008). *The Impact Study on the Performance of Critical Thinking Skills in Writing a Skills in Writing a Summary of the Subject of Malay Language among Students of Different Levels of Achievement*. Malaysia, University Putra Malaysia.

D. Johnson, R. Johnson & M. Stanne. (2000). *Cooperative learning method.* U.S.A, University of Minnesota.

Johnson and Johnson and Halubec. (1995). *Cooperation in the classroom*.Book.co.p2-4.

Johnson, D, Johnson, R, Smith, K. (1991). *Active learning cooperative in the college classroom*. U.S.A, University of Minnesota.

Kelechi U. Lazarus. (2014). Effect of peer tutoring and cooperative learning instructional strategies on mathematics achievement of student with learning disabilities in OYO state Nigeria. *African journal for psychological and social sciences issues ،Vol. 17(No. 1*).

Keeler, C. M., & Anson, R. (1995). An assessment of cooperative learning used for basic computer skills instruction in the college classroom. *Journal of Educational Computing Research, 12(4), 379-393.*

Maloney. D. (1992). *Using collaborative learning to help promote conceptual change in science Indiana Univ*. Bloomington, Ind. Ceric.

M. Zamri, A. Ruslin; Amin E Mohamed. (2015). *Student Diversity and Learning Differences*. Kuala Lumpur, Dewan Bahasa dan Pastaza.

Priebe, R. (1997) The Effects of Cooperative Learning in a Second-Semester University Computer Science Course.

Presented at National Association for Research in Science Teaching Annual Meeting 1997.

Rashid, Mohd &Abu Hassan, A. (2010). *Philosophy of Language Education*. Tantung Mali, Malaysia.

Salkined, N.J. (2010). *Encyclopedia of Research Design Thousand Oaks*, Calif: SAGE Publication, Inc.

Sa'ad Samawi Al Jebreen. (2013). *The Effect of Using Cooperative Learning on the Achievement of Third Secondary Grade Students in EFL Courses in Saudi Arabia*. Jordan, Muta University.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67800

واقع أداء القيادة المستدامة في الجامعاتِ السعوديةِ الناشئةِ

إعداد

أمل بنت عارف بن درزي العردان

Doi: 10.33850/jasep.2020.67802

استلام البحث : ٩ / ١٠ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢ / ١١ / ٢٠١٩

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد واقع أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة في ضوء القيادة المستدامة، وتم الاعتماد على استبانة أعضاء هيئة التدريس في كشف واقع أداء القيادة المستدامة. واستخدم المنهج الوصفي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بثلاث من الجامعات السعودية الناشئة (جامعة حائل- جامعة الباحة- جامعة المجمعة) وتتألف من (٣١٥) عضو، وخلصت الدراسة إلى أن درجة واقع أداء القيادات الأكاديمية في ضوء القيادة المستدامة متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٤) من أصل (٤)، حيث حصلت جميع أبعاد المحور على درجة أداء متوسطة وهي على التوالي (الثقافة التنظيمية- المسئولية المجتمعية والبيئية- استدامة استثمار الموارد البشرية والمادية- استدامة قيادة الآخرين- التوزيع الاستراتيجي).

الكلمات المفتاحية: القيادة المستدامة – القيادات الأكاديمية – الجامعات السعودية الناشئة.

Abstract :

This study aimed to determine the reality of the performance of academic leaders in emerging Saudi universities in the light of sustainable leadership, and relied on the questionnaire of faculty members in revealing the reality of the performance of sustainable leadership. The descriptive approach was used, and the study was applied to a sample of faculty members in three emerging Saudi universities (University of Hail - University of Al-Baha - University of Majmaah) and consists of (315) members, The study concluded that the degree of reality of academic leadership performance in the light of

sustainable leadership is medium, with an average arithmetic of (2.74) out of (4). Humanity and Materiality - Sustainability of Others' Leadership - Strategic Distribution).

Key words: sustainable leadership - academic leadership - emerging Saudi universities.

المقدمة:

يُعدُّ التعليم من أهم ركائز الاقتصاد ومجتمع المعرفة؛ حيث تُسهم مؤسسات التعليم العالي - وبالأخص الجامعات- في قيادة عجلة التنمية نحو تحقيق الأهداف التنموية المختلفة، كما أن لها دورًا أساسيًّا في تعظيم القدرة المعرفية للمجتمع: بحثًا، واستخدامًا، وتطبيقًا، من خلال ممارسة وظائفها من تدريس، وبحث علمي، وخدمة مجتمع. وتشهد المملكة العربية السعودية في هذه الفترة نهضة شاملة في دعم التعليم العالي، سواء بإنشاء الجامعات الحكومية في مختلف مناطق المملكة، أو التوسّع في الجامعات القائمة.

ويؤكّد هذا الاهتمام استراتيجية طموحة للمملكة؛ للارتقاء بالمستوى التعليمي للمجتمع، وتبني اقتصاد المعرفة، وتحقيق التنمية المُستدامة، ويحظى التعليم العالي بفرصة كبيرة للارتقاء والتطور، وتحقيق الدعم للاقتصاد الوطني، ويبقى أن هناك تحدّيات في هذه المرحلة تتعلّق بالجامعات السعودية بشكل عام، والجامعات الناشئة بشكل أكبر.

وتُشكّل الجامعات الناشئة ٧٠% من الجامعات السعودية، وتطويرها هو نهضة وتطوير للتعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، وعليها يُعوّل الكثير نحو تحقيق التنمية المتوازنة في كل جزء من المملكة؛ حتى تسير نحو رؤية ٢٠٣٠ بثبات وقوة. وللجامعات الناشئة أهمية وإسهام كبيرين في التنمية المحلية (المرشد، ٢٠١٧)؛ لذلك أصبح هناك ضرورة لتبني أساليب إدارية حديثة في الجامعات السعودية الناشئة؛ لتمنحها مُقوّمات جديدة تُمكّنها من البقاء والتفوق.

وتُشكّل القيادة حجر الأساس الذي يستند إليه التغيير والتطوير وجودة العمل الجامعي بكل تفاصيله، وعلى عاتق القادة تقع مسؤولية مواجهة التحدّيات القائمة، وتحقيق الأهداف، وإعداد الكوادر البشرية وتطويرها؛ لتُسهم في تطوير حركة التقدّم العلمي والتكنولوجي والثقافي للمجتمع، وفي هذا السياق أكّدت رؤية المملكة ٢٠٣٠م ضرورة التركيز على تأهيل القيادات التربوية والأكاديمية وتدريبها.

وتعدُّ القيادة المستدامة بأبعادها: (استدامة استثمار الموارد البشرية والمالية – استدامة قيادة الآخرين - التوزيع الاستراتيجي – الثقافة التنظيمية – المسؤولية

المجتمعية والبيئية)؛ من الأساليب الحديثة التي تساعد على تطوير ممارسات القادة في العمل؛ لما لها من آثار إيجابية في مجالات مختلفة.

فالقيادة المستدامة تُمثّل اليوم منهجًا قياديًّا جديدًا للردّ على تحدِّيات القيادة التقليدية القائمة، التي لم تعد كافية لمواجهة التحدِّيات الكبيرة والتعقيدات المُتزايدة في الجامعات؛ إذ إن القيادة المستدامة تدعو إلى ضرورة التحوّل من التركيز التقليدي المُتمثّل في التحكّم بالتمويل والموارد البشرية؛ إلى توجّه الجامعات للمساهمة في التأثيرات البيئية والاجتماعية الأوسع، باعتماد منهج طويل الأجل؛ يجعل تنمية القادة والتابعين جزءًا من عملية التطوير التنظيمي، وتأكيد أن تكون كل عناصر التنظيم داخليًّا وخارجيًّا مُستدامة (الحدراوي، ٢٠١٨).

وتتطلّب كذلك رؤية طويلة الأجل في اتخاذ القرارات، وتشجيع الابتكارات المُمنهجة، التي تهدف إلى زيادة قيمة الفرد، وتطوير قوة عاملة ماهرة وموالية وأكثر تفاعلًا، وتقديم مُنتجات وخدمات وحلول عالية الجودة. (Avery& Bergsteiner, 2011)

ويعدُّ هاريجريفز أول من تداول مصطلح القيادة المستدامة في الميدان التربوي، وكان ذلك بعد دراسة استمرت (٣٠) عامًا، رعتها مؤسسة سبنسر وطُبِّقت على ثماني مدارس أمريكية وكندية، حيث قام هاريجريفز بربط القيادة التربوية مع البيئة والاستدامة (الحدراوي، ٢٠١٨).

وتدلّ الاستدامة ضمنيًّا على أن التطوير سوف يركّز على ما يهم، وأنه سيستمر فترة طويلة، وأنه سيحقّق أهدافه بدون المساس بالآخرين، سواء في الوقت الحالي أو مستقبلًا (McCann & Holt, 2011). ويمنح هذا الأسلوب من القيادة قوة دائمة، من خلال تنمية مهارات الأفراد، وجعلهم على درجة عالية من الالتزام بتحقيق أداء مُتميّز (الحدراوي، ٢٠١٨).

وفي سبيل تطوير الجامعات الناشئة في المملكة العربية السعودية ونهضتها، وتحقيق جودة تُضاهي الجامعات العريقة، في زمن اتسم بالتحوّلات والتغيّرات المُتكرّرة والمُتسارعة، وزيادة مُتطلّبات الأجيال الحاضرة عن سابقتها، وما ترتب عن ذلك من زيادة في المهام على من يقود هذه الجامعات؛ لكي تستطيع أن تتوافق مع التغيّرات؛ لذلك فمن المهم أن تستند إلى أسلوب قيادي يساعدها على مواجهة التغيّرات، وإعطاء الأجيال القادمة الفرصة في الحصول على مُتطلّباتهم كما أُعطيت فرصة للأجيال السابقة؛ وبناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة لتطوير أداء القيادات الجامعية في الجامعات الناشئة من خلال القيادة المستدامة.

مشكلة الدراسة:

المتتبع لواقع التعليم السعودي اليوم يجد انه يشهد تغيرات في جوانب عديدة تبعا لتغير متطلبات سوق العمل وموارد التمويل ورؤية ٢٠٣٠، وتبعا لذلك فهو يستعد لمواكبة هذه التغيرات المتوقعة والمتنبئ بها عن طريق استشراف المستقبل والتخطيط السليم لمستقبل المدارس والجامعات والكليات والمعاهد. فبناء على هذه الخطط يمكن السير على اساسها في استحداث طرق ووسائل من شأنها أن تواجه التحديات العالمية والعربية والمحلية، ولعل من أهم الجوانب التي تحتاج الى بناء استراتيجية محكمة ومتطورة ومواكبة للتغيرات ورؤية ٢٠٣٠ هي قيادات جامعية واعية.

وتعاني الجامعات الناشئة الكثير من الصعوبات والتحدّيات؛ بحكم حداثة التجربة والتغيّرات المحلية والعالمية المُتسارعة، وهذا ما تُوضّحه بعض الدراسات التي أُجريت حول أداء هذه الجامعات؛ حيث أكّدت أحدى الدراسات أن هناك مشكلات أكاديمية، وإدارية، وتطويرية تواجه أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية الناشئة (الروقي، ٢٠١٦)، وأن هناك ضعفًا في الجانب البحثي بتلك الجامعات (رضوان، ٢٠١٣)، و(العنزي، ٢٠١١)، وأن واقع الكراسي البحثية في الجامعات السعودية الناشئة لمَّا تُحقّق بعد الطموح الذي تسعى إليه الجامعات (القحطاني، ٢٠١٧).

وكان هناك ضعفاً في مجال خدمة المجتمع في نتائج دراسة (رضوان، ٢٠١٣)، و(العتيبي وموسى، ٢٠١١)، وأن جميع تحدِّيات الإدارة الجامعية بالجامعات الناشئة الواردة في الدراسة: (تحدِّيات أكاديمية، وإدارية وبشرية، ومالية، واجتماعية وثقافية، وتحديات الجودة، وتحديات البنية التحتية والتجهيزات) - جاءت بدرجة كبيرة (الشمري،٢٠١٧)، وأن الدور الذي تقوم به الجامعات الناشئة في تحقيق مُتطلّبات التنمية الاقتصادية في المملكة العربية السعودية مازال محدودًا (عبدالجواد، ٢٠١٣).

ومازالت الجامعات السعودية تُمارس الأساليب التقليدية التي لم يعد في مقدورها الاستجابة الفعَّالة للتغيرات السريعة في البيئة الخارجية؛ ومن ثمّ تلبية احتياجات المجتمع، وكذلك سعي الجامعات إلى تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، والوصول إلى التصنيف العالمي، وتطبيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ (أحمد،١٤٣٩)؛ لذلك أوصت العديد من الدراسات بتبني الأساليب الإدارية الحديثة - خاصة الإبداعية منها- من قِبل وزارة التعليم والقيادات العليا بالجامعات. ومن هنا لاحظت الباحثة- بوصفها إحدى عضوات هيئة التدريس بإحدى الجامعات السعودية الناشئة- إنه كثيرًا ما يتم إغفال تطبيق أبعاد القيادة المستدامة وتجاهله، بالإضافة إلى

البحث عما يُسهم في الارتقاء بالجامعات السعودية الناشئة وتميّزها وريادتها، وتجاوز الصعوبات التي تواجهها، وللتوافق مع أحد أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ ومن هنا ينبثق سؤال **الدراسة ما هو واقع أداءِ القياداتِ الأكاديميةِ في الجامعاتِ السعوديةِ الناشئةِ في ضوءِ القيادة المستدامة ؟**

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى التَّعرُّف على واقع أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة للقيادة المستدامةفي ضوءِ رؤية المملكة ٢٠٣٠.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن: ما واقع أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة للقيادة في ضوء القيادة المستدامة؟

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

- يُؤمّل أن تُقدّم هذه الدراسة إضافة علمية لمفهوم القيادة المستدامةفي ضوءِ رؤية المملكة ٢٠٣٠ ؛ ومن ثمَّ تُسهم في إثراء المكتبة العربية.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الجامعات السعودية الناشئة التي تُشكّل ٧٠% من الجامعات في المملكة.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع تطوير القيادات في الجامعات السعودية وفقًا للاتجاهات الإدارية المعاصرة؛ لما للدور القيادي للقيادات الأكاديمية بالجامعات من تأثير بالغ الأهمية في أدائها وتقدّمها.
- تناوُل هذا الموضوع ينسجم مع رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي تدعم توجّه التعليم؛ للمساهمة في التأثيرات البيئية والاجتماعية والاقتصادية، واستدامة التعليم والتطوير للموارد البشرية، باعتماد منهج طويل الأجل؛ لتنمية القادة والتابعين، وإسهام المؤسسات التعليمية في تحقيق مجتمع يتمتّع بالتنمية المُستدامة.

الأهمية التطبيقية:

- يُؤمّل أن تمدّ الدراسة الحالية المسؤولين بالجامعات السعودية الناشئة في الكشف عن واقع تطبيق القيادة المستدامة، وتحديد مُتطلّبات تفعيل هذا النمط من القيادة، وهو ما يفيد في اتخاذ الإجراءات اللازمة حول تطبيق القيادة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- يمكن أن تدفع نتائج الدراسة الباحثين إلى إجراء مزيد من البحوث والدراسات حول تفعيل القيادة المستدامة

- تزويد المسؤولين في إعداد برامج التنمية المهنية للقادة الجامعيين؛ لتنمية مهاراتهم وكفاياتهم في مجال تطبيق الأساليب الحديثة للقيادة، ومنها القيادة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تركّز هذه الدراسة على واقع أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة، في ضوءِ رؤية المملكة ٢٠٣٠.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة الميدانية على ثلاث جامعات سعودية ناشئة، وهي: (جامعة حائل، وجامعة الباحة، وجامعة المجمعة).

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي الثاني ١٤٤٠هـ.

الحدود البشرية: طبّقت هذه الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس، في الجامعات السعودية الناشئة: (جامعة حائل، وجامعة الباحة، وجامعة المجمعة).

مصطلحات الدراسة:

القيادات الأكاديمية: كل عضو هيئة تدريس كُلف بعمل قيادي في الجامعة، ويشمل: وكلاء الجامعات، وعمداء الكليات والعمادات المساندة ووكلائهم، ورؤساء الأقسام العلمية (الثبيتي، ٢٠١٨).

ويُقصد بالقيادات الأكاديمية في هذه الدراسة: كافة الأكاديميين العاملين بوظائف إدارية بالجامعات السعودية الناشئة، من عمداء الكليات، والعمادات المساندة، ورؤساء الأقسام الأكاديمية ووكلائهم.

الجامعات السعودية الناشئة: هي الجامعات التي صدرت قرارات إنشائها خلال عام ١٤٢٤ه وما بعده. وغالبًا ما تكون هذه الجامعات في أصلها فروعًا لجامعات قائمة، أو كليات مُوزّعة على مدن وقرى ومحافظات مُتجاورة، فتم جمعها وإعادة هيكلتها تحت إدارة مركزية باسم مُشترك يضمها جميعًا (مركز البحوث والدراسات في التعليم العالي، ٢٠١٤، ١٤٣).

ويُقصد بالجامعات السعودية الناشئة في هذه الدراسة: جامعة حائل، تقع في شمال المملكة، وأُنشئت عام ١٤٢٦ه؛ وجامعة الباحة، تقع في جنوب المملكة، وأُنشئت عام ١٤٢٧ه؛ وجامعة المجمعة، تقع في وسط المملكة، وأنشئت عام ١٤٣٠ه.

القيادة المستدامة: هي ذلك النمط القيادي الذي ينتشر ويستمر بين الأفراد ويدوم عبر الزمن؛ بحيث إنها مسؤولية مُشتركة بين القائمين على العمل، وأنها لا تستنزف الموارد البشرية أو المادية دون مبرر يستدعي ذلك؛ بل تهتم وتبتعد عن إلحاق الضرر السلبي بالبيئة التعليمية والمجتمع المحيط، من خلال ارتباطها الفعّال مع القوى التي تُؤثر بها، وبناء بيئة تعليمية للتنوّع المُنظّم، الذي يؤدي إلى تلاقح الأفكار الجيدة في مجتمعات التعلّم والتطوّر المُشترك (هاريجريفز، ٢٠٠٣م).

ويُقصد بالقيادة المستدامة في هذه الدراسة: أسلوب قيادي للتطوير المستمر وتحقيق التوازن بين الاهتمام بالأفراد، والموارد المالية، والبيئة، والمجتمع، وذلك في الأبعاد التالية: (استدامة استثمار الموارد البشرية والمالية – استدامة قيادة الآخرين - التوزيع الاستراتيجي – الثقافة التنظيمية – المسؤولية المجتمعية والبيئية) في الجامعات السعودية الناشئة.

أدبيات الدراسة :

الجامعات السعودية الناشئة

تلعب مؤسسات التعليم العالي – والجامعات في القلب منها – أدوار حيوية في المجتمع من تعليم للطلاب وإعداد للكوادر البشرية اللازمة للمجتمع، ومن بحث علمي وإثراء للعلوم النظرية والتطبيقية، ومن خدمة مباشرة للمجتمع بما تملكه من إمكانيات علمية وبشرية وعملية. ولهذا كان هناك اهتمام كبير بتطوير الجامعات في المجتمع السعودي من أجل مواكبة متطلبات العصر وتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.

ويعد تزايد اعداد الجامعات أحد أبرز ملامح تطور قطاع التعليم العالي في المملكة خلال العقد الماضي، حيث شهدت المملكة حراكاً غير مسبوق في إنشاء الجامعات، وتوسعة القائم منها، واستحداث الكثير من البرامج والتخصصات. وأصبحت الجامعات تغطي مناطق المملكة كافة، حتى أصبح التعليم الجامعي متاحاً للشريحة العظمى من سكان المملكة (الحربي والزهراني، ٢٠١٦).

وتمثل الجامعات الناشئة امتداداً لمنظومة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية، فقد انتشرت في العديد من المناطق والمحافظات التي تتنوع مشكلات مجتمعاتها المحلية وتتفاوت بيئتها في مواصفاتها الطبيعية وميزاتها النسبية، كما تختلف في متطلباتها التنموية ومشكلاتها البيئية، وتطلعاتها الوطنية (السيف، ١٤٣٢ه).

والجامعات الناشئة استحدثت نتيجة تزايد الطلب على التعليم العالي بالمملكة ، وعدم قدرة الجامعات القائمة في المدن الكبرى على الوفاء بهذا الطلب، حيث أصبح عدد الكراسي المتاحة لا يستوعب خريجي الثانويات العامة اللذين يتدفقون إلى المدن الكبرى؛ بغية الحصول على مقعد جامعي للدراسة، فتوجهت الدولة إلى إنشاء جامعات جديدة في المدن المتوسطة البعيدة عن الجامعات الكبرى؛ لكي تلبي القبول لخريجي التعليم العام بهذه المدن، وتسهم في إحداث تنمية مستدامة لهذه المدن التي تحظى بكثافة سكانية، بالإضافة إلى الحد من الهجرة السكانية للمدن الكبرى (الروقي، ٢٠١٦، ص١٢٧).

ويتناول هذا الجزء توضيح مفهوم الجامعات السعودية الناشئة وتسميتها وتوضيح تاريخ نشأتها وإلقاء المزيد من الضوء على ثلاث منها فضلاً عن توضيح أهميتها وما تواجهه من تحديات تستلزم تطوير أداء القيادات الأكاديمية بها.

مفهوم الجامعات السعودية الناشئة:

تشهد المملكة في الآونة الأخيرة إنشاء وتدشين العديد من الجامعات الجديدة التي تهدف بالأساس إلى خدمة المجتمعات التي تنشأ فيها. ويُطلق على تلك الجامعات مسمى الجامعات السعودية الناشئة. وفيما يلي عرض لبعض التعريفات النظرية التي تناولت هذا المفهوم مع التركيز بشكل محدد على التعريفات الواردة في البيئة السعودية على وجه الخصوص نظراً لخصوصية هذه الجامعات مقارنةً بمفهوم الجامعات حديثة النشأة الذي يتم التركيز عليه في الأدبيات الأجنبية.

يمكن القول بأن الجامعات الناشئة السعودية هي تلك المؤسسات العلمية والثقافية التي تعمل على هُدي الشريعة الإسلامية، وتقوم بتنفيذ السياسة التعليمية بتوفير التعليم الجامعي والدراسات العليا والنهوض بالبحث العلمي والقيام بالتأليف والترجمة والنشر وخدمة المجتمع في نطاق اختصاصها، والتي صدر بها مرسوم ملكي بتأسيسها بدءاً من عام (١٤٢٤ه)ـ (المطلق، ٢٠١٧، ص٢٧٥).

كما أنها تلك الجامعات التي نشأت حديثاً في المملكة وصدر بها أمر ملكي بعد عام ١٤٢٥ ه، وتسعى إلى وضع البنى التحتية والأطر الأساسية لبنية التعليم الجامعي وما بعده، وتتكون هذه الجامعات من كليات وأقسام تمنح شهادات الدبلوم، والبكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه في مختلف التخصصات العلمية والأدبية، كما توفر خدمات للمجتمع، في حين يقدم بعضها خدمات التعلم عن بعد (الرويلي، ٢٠١٥، ص٨١٠).

وتُعرف الجامعات السعودية الناشئة بالجامعات الحكومية التي تم تأسيسها مؤخراً وفقاً لقرار مجلس التعليم، وهي بالترتيب حسب التأسيس: جامعة طيبة، جامعة القصيم، جامعة الطائف، ثم جامعة الأميرة نورة، ثم جامعة الملك سعود للعلوم الصحية، ثم جامعة حائل وجامعة الجوف وجامعة جازان، ثم جامعة تبوك وجامعة البارحة وجامعة نجران، وأخيراً جامعة الدمام وجامعة الملك سلمان بن عبد العزيز وجامعة شقراء وجامعة المجمعة والجامعة السعودية الالكترونية (الدغرير، ٢٠١٨، ص٢٠).

الجامعات السعودية الناشئة موضع الدراسة:

في الدراسة الحالية سوف يتم التركيز على ثلاث من الجامعات السعودية الناشئة وهي جامعة حائل، وجامعة الباحة، وجامعة المجمعة من حيث أهدافها ورؤيتها ورسالتها.

١- جامعة حائل:

تأسست جامعة حائل بمرسوم ملكي في ٣٠جماد الآخر من عام ١٤٢٦هـ، وتضم أربعة عشر كلية، وتشمل هذه الكليات حوالي ست وسبعون قسماً علمياً، كما تضم عشر عمادات مساندة وهي: (عمادة البحث العلمي، عمادة الجودة والتطوير، عمادة السنة التحضيرية، عمادة القبول والتسجيل، وعمادة تقنية المعلومات والتعليم الالكتروني، وعمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر، وعمادة شئون الأساتذة والموظفين، وعمادة شؤون المكتبات، عمادة شؤون الطلاب، وعمادة شؤون الدراسات العليا)، بالإضافة إلى معهد البحوث والخدمات الاستشارية (جامعة حائل، ٢٠١٦).

ووفقا للموقع الرسمي لجامعة حائل تتمثل رؤية الجامعة في الريادة المحلية والإقليمية في نشر المعرفة، والتميز البحثي، والشراكة المجتمعية المستدامة. أما رسالتها فهي تقديم برامج أكاديمية لإعداد خريجين مُؤهلين لسوق العمل، وإنتاج بحوث علمية تخدم المجتمع من خلال تطبيق أعلى معايير الجودة والاستفادة من الموارد البشرية والتقنية للجامعة للوصول إلى مجتمع المعرفة (جامعة حائل، ٢٠١٩). وتسعى لتحقيق الأهداف الاستراتيجية التالية:

- إعداد خريج متميز علمياً، ومؤهل مهنياً.
- تطوير سياسات البحث العلمي والدراسات العليا وفقاً لأولويات التنمية.
- تعزيز التفاعل بين الجامعة والمجتمع المحلي.
- توفير نظام إداري يرتكز على الحوكمة المؤسسية.
- استكمال البيئة التحتية بالجامعة وضمان صيانة تجهيزاتها المختلفة.
- تطوير النظام التقني المعلوماتي بالجامعة.
- تنمية الموارد الذاتية بما يحقق استقلالية الجامعة.

وتتضمن الجامعة الكليات التالية: كلية الطب - كلية الهندسة - كلية العلوم - كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي - كلية التربية - كلية المجتمع- كلية العلوم الصحية- كلية الآداب والفنون - كلية العلوم الطبية التطبيقية (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٣هـ، ص١٢٩-١٣١).

٢- جامعة المجمعة:

من حيث النشأة وتاريخ التأسيس، تعد جامعة المجمعة من أحدث الجامعات في السعودية وجاء إنشاء هذه الجامعة بناء بتاريخ ٣ رمضان ١٤٣٠هـ الموافق ٢٤ أغسطس ٢٠٠٩ مع ثلاث جامعات أخرى في كل من مدينة الدمام ومحافظة الخرج ومحافظة شقراء، وبموجب هذا القرار تم ضم تسع كليات قائمه مع ثلاث كليات تحت الإنشاء لجامعة المجمعة ، تشمل عدد من المحافظات والمراكز وهي المجمعة -

الزلفي – الغاط- رماح - حوطة سدير حيث تقدم هذه الجامعة خدمتها لمنطقة جغرافية كبيرة تشمل عدة محافظات ومدن وهجر اكتمل فيها انتشار التعليم العام لتكمل هذه الجامعة منظومة التعليم فيها وتحقق هدف وزارة التعليم العالي بالتوسع في التعليم الجامعي ليشمل كل أرجاء المملكة حيث ستساعد هذه الجامعة في استيعاب الأعداد المتزايدة من خريجي الثانوية العامة (جامعة المجمعة، ٢٠١٩).

وتتمثل رسالة الجامعة في أن تقدم جامعة المجمعة خدمات تعليمية وبحثية متطورة من خلال منظومة أكاديمية قادرة على المنافسة، في إطار من المسؤولية المهنية والشراكة المجتمعية الفاعلة. أما رؤيتها فتتضمن أن تكون جامعة المجمعة بيئة أكاديمية عالية الجودة لتهيئة مستقبل منافس لخريجيها يحقق أهداف التنمية المستدامة (السويد، ٢٠١٨، ص٤٤٨-٤٤٩ بالاستناد إلى وثيقة خطة جامعة المجمعة، ١٤٣٣هـ).

٣- جامعة الباحة:

من حيث النشأة وتاريخ التأسيس: صدر الأمر السامي م رقم ٩٦٨٢/م ب وبتاريخ ١٤٢٦/٨/٥هـ القاضي بالموافقة على إنشاء جامعة الباحة والتي كانت نواتها الأولى هي كلية المجتمع التابعة لجامعة أم القرى، لتفتح أبوابها فعلياً في العام الذي تلاه: لتضم اثني عشر كلية هي (كلية الطب، كلية طب الأسنان، كلية العلوم الطبية التطبيقية، كلية الصيدلة الإكلينيكية، كلية الهندسة، كلية العلوم، كلية إدارة الأعمال، كلية التربية، كلية المجتمع، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحاسب وتقنية المعلومات، كلية الدراسات التطبيقية والتعليم المستمر، كلية الآداب والعلوم) موزعة على محافظات جنوب غرب المملكة (الزهراني، ٢٠١٨، ص٣٦٧).

ووفقاً للموقع الرسمي للجامعة تقوم رؤية الجامعة على العمل لتحقيق الريادة في تقديم البرامج الأكاديمية، وإجراء البحوث المتخصصة ذات العلاقة بموارد المنطقة واحتياجات التنمية الوطنية من خلال: القيادة، والابتكار، والشراكة. وتتمثل رسالة جامعة الباحة بتقديم تعليم جامعي متميز وشامل، وإجراء البحوث العلمية، وخدمة المجتمع، وتوفير بيئة للتعلم مدى الحياة، من خلال الإفادة من الموارد المتاحة لتحقيق أفضل النتائج (جامعة الباحة، ٢٠١٩).

وتشتمل جامعة الباحة على الكليات التالية: كلية الهندسة - كلية العلوم - كلية المجتمع- كلية العلوم الصحية للبنات - كلية العلوم الصحية للبنين - كلية التربية- كلية الآداب والعلوم الإنسانية - كلية العلوم المالية والإدارية - كلية الطب - كلية العلوم والآداب - كلية العلوم والآداب- كلية العلوم الطبية التطبيقية (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٣هـ، ص١٤٧-١٤٩).

التحديات التي تواجه الجامعات الناشئة:

على الرغم من الأهمية الكبيرة للجامعات السعودية الناشئة والدور الحيوي الذي يمكن أن تلعبه في المجتمع وفي تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠، فإن هناك العديد من التحديات التي تواجه تلك الجامعات والتي تستلزم قيادة أكاديمية فاعلة قادرة على التصدي لهذه التحديات والتعاطي بمستوى عال من الكفاءة والفاعلية.

تواجه الجامعات السعودية الناشئة العديد التحديات من بينها ما يتعلق بالبنية التحتية وتوفير المباني المناسبة مثل وجود مبان مؤقتة، وتأخر إنشاء المباني وضعف البنية التحتية وضعف الخدمات المساندة، وكذلك المشكلات المتعلقة بغياب الكوادر البشرية وضعف فرص توفير أعضاء هيئة التدريس المتميزين، فضلاً عن المشكلات المتعلقة بإعداد المناهج وتطوير تقنيات التعليم وغياب الاعتماد الأكاديمي، وضعف مستوى الجودة، وهو ما يتطلب من عضو هيئة التدريس جهداً أكبر في عمله الأكاديمي والإداري. كما تواجه الجامعات الناشئة تحديات كبيرة تتعلق بإجراء البحوث وربط الجامعة بالمجتمع المحيط بها، وزيادة أعداد الطلاب، وتقديم التخصصات الملائمة لاحتياجات سوق العمل بتلك المناطق. أضف لذلك معاناة أعضاء هيئة التدريس من مشاكل أخرى تتمثل في: عدم توفر منشآت وتجهيزات أساسية محفزة وجاذبة في المناطق التي تقع بها بعض هذه الجامعات مثل مدارس لأبناء الأكاديميين، والفنادق والشقق السكنية المناسبة، والأسواق التجارية، وعدم وجود رحلات طيران خارجية، ومحدودية الرحلات الداخلية، وضعف وسائل المواصلات التي تربط المنطقة خارجياً وداخلياً (العلي، والأمين ١٤٣٣هـ؛ الروقي، ٢٠١٦، ص١٢٩؛ السويد، ٢٠١٨، ص٤٢٢).

القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية

إن القيادة الأكاديمية الجامعية تمثل عملية أساسية معقدة ومتشابكة تجمع بين مجموعة من الأفراد الذين يتصفون بصفات متميزة ومغايرة للآخرين، بحيث تمكنهم هذه الصفات من إحكام السيطرة والتحكم في مفاتيح تحفيز واستثارة وتشجيع مرؤوسيهم كل على حسب إمكاناته وقدراته التشغيلية، وذلك للتعاون معاً من أجل تحقيق أهداف المنظمة التي تجعلها في مقدمة السباق والتنافس العالمي من حيث فعالية وكفاءة أداء أفرادها (زاهر، وندا، ٢٠١٨، ص٨٠٦).

وتعد ممارسات القائد الأكاديمي السلوكية والتزامه بالقيم الأخلاقية على درجة كبيرة من الأهمية، كونها تنعكس على طبيعة الدور القيادي لدى القائد مع مرؤوسيه، فمن الأهمية بمكان العناية بأخلاق المهنة في المؤسسات التربوية، وخاصة الجامعات كونها مؤسسات قيادية فريدة تعتمد أنظمة إدارية، وهياكل تنظيمية تتناسب

مع حجم المهام التي أوكلت لها في سبيل نهضة المجتمع ومؤسساته واعداد أطره الإدارية والفنية والعسكرية والمهنية وغيرها (المحادين، وبطاح، ٢٠١٨، ص٢٥٧).

كما أن القيادة الأكاديمية بالغة الأهمية لأي مؤسسة تعليمية أو غير تعليمية، وأنّ تنوع علاقاتها وتأثير مخرجات التعليم على صورة المستقبل هي السبب الأهم في تلك الأهمية، فعلاقة السياسات التعليمية العليا تكون من خلال القيادات الأكاديمية، وترتبط بالمنفذين لكل المشاريع التعليمية، وتلتقى مباشرة مع محور العملية التعليمية، ولا تعمل بمعزل عن المجتمع الذي تخدمه (البدوي، ٢٠١٧، ص١٢٩)

ولقد فرضت الطبيعة المتغيرة للجامعات والتحديات التي يواجهها التعليم العالي أدوار متعددة ومتجددة تقوم بها القيادات الاكاديمية لمواكبة هذا التغيير، فلم تقتصر على الأدوار التقليدية المتعلقة بقرارات التوظيف، وتقييم أعضاء الهيئة التدريسية وتزويدهم بالموارد الضرورية لنجاحهم وإدارة الموارد المالية، وتمثيل الجامعة أمام المؤسسات الأخرى، بل تطورت مهام القائد الاكاديمي لتصبح من تطوير لاستراتيجية لتحديد الرؤية، ومن باني أنظمة الى محرك يحث العاملين على التفكير بالمستقبل والاستعداد له، ويركز على تطوير المبادرات وتحطيم البيروقراطية، وكذلك من مصدر أوامر إلى مشجع ومحفز (الشهري، ٢٠١٧).

وهنا تأتي أهمية القيادات الاكاديمية كونهم محور الارتكاز، وأحد أهم العناصر التي تتضافر لبناء الجامعة والوصول بها الى أعلى المستويات وتحقيق أهدافها وتقدمها ونموها، وبالتالي فوجود قيادة فعّالة في الجامعات مهم لدور الجامعة المعلوم في تطوير حركة التقدم العلمي والتكنولوجي والثقافي للمجتمع.

ويتطرق هذا المحور إلى مفهوم القيادات الأكاديمية وأهميتها في ضوء متطلبات العصر، مع توضيح أنماط القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية وفقاً للوائح الرسمية ويُختتم بالمهارات اللازمة للقيادات الأكاديمية وأهمية تطوير أداءها في ضوء التوجهات المعاصرة في علوم القيادة.

مفهوم القيادات الأكاديمية:

من المهم تقديم تعريف واضح المعالم لمفهوم القيادات الأكاديمية قبل التطرق إلى باقي العناصر الواردة في هذا المحور. وتتعدد التعريفات التي تتناول مفهوم القيادات الأكاديمية والتي سوف نلقي الضوء على بعض منها في ثنايا الفقرات التالية.

تعرف (الخريشا،٢٠١٩، ص٥٦٤) القيادات الاكاديمية على أنهم الأشخاص المنوط بهم الأعمال الإدارية في الجامعة والمتمثلة في عميد الكلية ونائبه، ونائب رئيس الجامعة، ورؤساء الأقسام. ويضيف (العودة،٢٠١٨، ص١٨) أن القائد الأكاديمي هو ذلك الشخص المنوط به الأعمال الإدارية في الجامعة، وهو أكاديمي في الأصل مثله مثل باقي أعضاء الهيئة التدريسية، ولكنه أُنيط إليه القيام بالأعمال

الإدارية المتمثلة بعمادة الكليات والعمادات، ووكالة الجامعة.كما يشير مفهوم القيادات الأكاديمية إلى من هم في قمة الهرم في التنظيم الإداري بالكلية ويتكون من عيد ووكلاء الكلية والذين يتولون مهام تسيير أعمال الكلية في الجوانب الإدارية والأكاديمية والذين يتخذون القرارات الحاسمة أثناء حدوث أزمة تواجه الكلية (طيفور، ٢٠١٨، ص٣٥٨).

ويمكن تعريف القيادة الاكاديمية بأنها مجموعة الانشطة التي يمارسها رئيس القسم الأكاديمي في التخطيط مستخدماً قدراته ومواهبه ومهارات الوظيفية وغير الوظيفية في التصرف والحركة والمناقشة والإقناع بإحداث التغيير الإيجابي في سلوك الأفراد (سليم، ٢٠١٢، ص٧).

وفي الدراسة الحالية نعني بالقيادات الأكاديمية الأكاديميين العاملين بالوظائف الإدارية في الجامعات السعودية الناشئة وهم عمداء الكليات، والعمادات المساندة، ورؤساء الأقسام الأكاديمية، ووكلاء رؤساء الأقسام الأكاديمية. وعليه يشير مفهوم القيادات الأكاديمية إلى مستويات الإدارة العليا والوسطى من الأكاديميين في الجامعات السعودية الناشئة.

أهمية القيادة الأكاديمية:

تكمن أهمية القيادة الأكاديمية في أنها تترجم النظريات إلى واقع، وتسهل نظام العمل بالجامعة، وتخدم أعضاء هيئة التدريس والطلاب ليقوموا بتأدية عملهم وتجويد تحصيلهم في جو من التعاون، فهي تحرص على الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية المتاحة، وتشبع الحاجات والرغبات الإنسانية داخل الجامعة وخارجها، وتقوم بتنفيذ سياسة التعليم التي تضعها وزارة التعليم، وتنظم الجهود في الجامعة لتنمية الطلبة تنمية شاملة، ويحتاج عضو هيئة التدريس إليها لتسيير أمورهم، ودورها له أهمية لما تقوم به من تخطيط للعملية التربوية والإشراف على تنفيذها وتقويمه (البدوي، ٢٠١٧؛ العتيبي، ٢٠١٦).

وتعتبر القيادة الاكاديمية قلب الجامعة والمتغير الأساس الذي يساهم بفاعلية في جودة التعليم الذي تقدمه، فسلوكيات وممارسات القيادات الأكاديمية من قيم واتجاهات وأنماط تفكير ومهارات مختلفة تنعكس في المنظومة الإدارية والتي بدورها تعكس الرسالة الجامعية من خلال حجم الخدمات الجامعية وجودتها ومدى انسجامها مع متطلبات روح العصر (مدين، ٢٠١٢).

كما تلعب القيادة الاكاديمية دوراً مركزياً في قيام مؤسسات التعليم العالي بدورها في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية وبناء مجتمع المعرفة، وأصبحت القيادة الأكاديمية مطالبة أكثر من أي وقت مضى بالعمل على استثمار أصولها المعرفية وذلك من خلال دعم وتشجيع ثقافة التشارك المعرفي وتوفير الوسائل والنظم

الداعمة للتشارك المعرفي والتفاعل المؤسسات الأخرى وتكوين شراكات معها وتبادل المعارف والمنافع معها، لتقوم الجامعات بواجبها اتجاه بناء اقتصاد ومجتمع المعرفة (الشهري، وسلطان، ٢٠١٧).

أنماط القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية:

تتمثل القيادات في الجامعات السعودية في القيادات الرئيسية التي وردت في نظام مجلس التعليم العالي والجامعات: (دليل نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه، ٢٠١٥).

١. **مديروا الجامعات:** يكون مدير الجامعة مسؤولاً أمام وزير التعليم، ويتولى إدارة شؤونها العلمية والإدارية والمالية ويشرف على تنفيذ الأنظمة واللوائح ويمثل الجامعة أمام الهيئات الأخرى وله أن يفوض بعض صلاحياته.
٢. **وكلاء الجامعات:** يكون لكل جامعة وكيل أو أكثر من بين أعضاء هيئة التدريس بدرجة أستاذ مشارك على الأقل، ويكون التكليف لمدة ثلاث سنوات قابلة للتجديد مرتين. يعاون الوكلاء مدير الجامعة في إدارة شؤونها، وتحدد اللوائح صلاحياتهم، ويقوم أقدمهم عند تعددهم مقام مدير الجامعة عند غيابه أو خلو منصبه.
٣. **العمداء ووكلائهم:** يعين عميد الكلية أو المعهد من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية بقرار من وزير التعليم بناء على ترشيح مدير الجامعة ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد. يتولى العميد إدارة الشؤون العلمية والإدارية والمالية للكلية أو المعهد في حدود النظام ولوائحه، ويقدم إلى مدير الجامعة في نهاية كل سنة جامعية تقريراً عن شؤون التعليم وسائر وجوه النشاط في الكلية أو المعهد.
٤. **عمداء العمادات المساندة ووكلائهم:** يعين عمداء العمادات المساندة من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية بقرار من وزير التعليم بناء على ترشيح مدير الجامعة ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد. يجوز أن يعين من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءة العلمية والإدارية وكلاء لعمداء العمادات المساندة ويتم التعيين بقرار من مدير الجامعة بناء على ترشيح العميد ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد. ويعاون الوكيل العميد في أعماله وينوب عنه أثناء غيابه أو خلو منصبه.
٥. **رؤساء الأقسام:** يعين رئيس القسم من أعضاء هيئة التدريس السعوديين المتميزين بالكفاءات العلمية والإدارية بقرار من مدير الجامعة بناء على ترشيح عميد الكلية أو المعهد ويكون التعيين لمدة سنتين قابلة للتجديد، وهو المسؤول عن

تسيير الأمور العلمية والإدارية والمالية فيه ويقدم للعميد تقريراً عن أعمال القسم في نهاية كل سنة دراسية.

المهارات اللازمة للقيادات الأكاديمية:

وفقاً لنظريات القيادة التي سبق ذكرها كنظرية السمات والنظرية السلوكية والنظريات الموقفية وفي ضوء مدخل تكاملي بين تلك النظريات كما سبق الذكر فإنه يمكن تحديد بعض المهارات التي يجب أن تتوافر في القيادات الأكاديمية استناداً إلى التأثير الذي يجب أن يمارسوه في سلوك أعضاء هيئة التدريس وكذلك استناداً إلى المواقف والسياقات التي يعملون بها خاصةً عملهم في الجامعات السعودية الناشئة وفي ظل متغيرات عولمية جديدة، فضلاً عن الارتكاز إلى منظور السمات العامة التي يجب أن تتوافر في القائد من مهارات شخصية وإنسانية وفنية وفكرية فإنه يمكن تحديد المهارات اللازمة للقيادات الأكاديمية فيما يلي:

- **المهارات الإنسانية:** وتتثمل في قدرة القائد على فهم نفسه وفهم الآخرين، والقدرة على قيادة الآخرين وتحفيزهم وفهم الجماعات والتعامل معها.
- **المهارات المتعلقة باستخدام المعلومات:** وهي التي تتعلق بتلقي المعلومات ورصدها وتخزينها واسترجاعها وتوظيفها لخدمة أهداف التنظيم.
- **المهارات المرتبطة باتخاذ القرارات:** والتي تجعل عملية اتخاذ القرارات أكثر كفاءة، وأهمها القدرة على اتخاذ قرارات فعالة، والقدرة على حل المشكلات التي تواجه التنظيم، والقدرة على إدارة الوقت.
- **المهارات الفنية:** وتتعلق بالنواحي التي تساعد القائد على فهم العمل وتسيير أموره في مجال تخصصي أو أكثر.
- **المهارات الفكرية:** تتعلق بالقدرات التي تمكن القائد من رؤية الصور الكلية للموضوع، ومن أهمها القدرة على فهم ما يجرى في التنظيم من أحداث، والقدرة على رد الأمور إلى أسبابها الحقيقية، والقدرة على إدراك النتائج (عيد، ٢٠٠٢ في شحاتة، ٢٠١٧، ص٥٤).

وظائف ومهارات القيادة المستدامة:

يجب أن يضطلع القائد المستدام بمجموعة من الوظائف التي تمكنه من التحقيق العملي والفعلي لمبادئ القيادة المستدامة. كما يحتاج إلى مجموعة من المهارات التي تمكنه من أداء تلك الوظائف على الوجه الأمثل. وفي هذا السياق ذكر (Hargveas & Fink, 2006) مجموعة من الوظائف من أجل تحقيق قيادة مستدامة نذكر منها ما يلي:

١. ترتيب الأولويات بداية بالتعليم ثم الإنجاز ثم الاختبار.

٢. استثمار الموارد ودعم العاملين والتطوير المهني بحيث يستطيع فريق العمل ان يعمل جنباً الى جنب ليصبح هناك مجتمعات تعلم أقوى.
٣. التزويد بمدربي قيادة ومستشارين لإعداد وتطوير وتنمية القيادة المستقبلية.
٤. بناء أنظمة تقنية وبشرية لإدارة المعلومات والبيانات.
٥. الاستفادة من خبرة القادة المبدعين المتقاعدين، وتشكيل اجتماعات منتظمة معهم لدعم القادة الجدد.
٦. التخطيط لتعاقب القادة بناء على معايير واضحة ومحددة.
٧. بناء عملية مشتركة لجميع الافراد العاملين وأعضاء المجتمع للتطوير والالتزام بأهداف التحسين المشتركة.
٨. اعداد مؤشرات متعددة للمساءلة، وتطبيقها مجتمعة وليس بشكل فردي.
٩. توفير التمويل المناسب من مصادر متعددة لتنفيذ الممارسات الفعالة واستراتيجيات التحسين.
١٠. الأخذ بالمبادرات التدريبية المكثفة للأفراد والأقسام ضعيفة المستوى لضمان الجودة.
١١. مراجعة السياسات السابقة وتغيير الخبرات قبل الشروع في مبادرات التغيير الجديدة.

ويذكر (اشتوي، ٢٠١٧) بأن جميع هذه الوظائف تمتاز بأنها تواكب متطلبات العصر الذي يتميز بالتغيرات السريعة، وتعمل على تقوية الأداء المؤسسي، وربطها بالبيئة الخارجية التي من الممكن أن يؤثر ويتأثر بها، لذلك لابد من مراعاتها عند وضع الخطط أداء المهام.

أما عن مهارات القيادة المستدامة فلقد ذكر (Coyne, 2018) في السلسلة الثالثة من كتابه Transpersonal Leadership Series التي يجب ان تتوفر في القائد حتى تساعد موظفيه على النمو والازدهار على المدى الطويل، ليصبح نموذجاً يقتدى به ومؤثر على سلوكيات من حوله، وبالتالي يساهم في خلق بيئة وثقافة تنظيمية قوية لمنظمته. ومن هذه المهارات والقدرات التي يجب ان تتوفر في القائد كما ذكرها Coyne ما يلي:

١. بناء الثقة والوئام مع الموظفين.
٢. تطوير ذكاءه العاطفي.
٣. تمكين وتطوير الموظفين من خلال التدريب، والتغذية الراجعة، والمساءلة الفردية والجماعية.
٤. اشراك الجميع لتحقيق النجاح والنمو المستدام المتبادل.
٥. تطوير مهاراته في التأثير والتعاون.

٦. قيادة التغيير لديه ولدى الآخرين من خلال المرونة.
٧. خلق بيئة تمكن الافراد من الشعور بالأمان والقيمة.

وهكذا نجد أن وظائف القيادة المستدامة لا تختلف كثيراً عن الوظائف المعتادة للقيادة والإدارة في أي مؤسسة إنما يكمن الاختلاف الرئيسي في أن عيني القائد منصبين دائماً على رؤية طويلة الأمد للمؤسسة تراعي مسئوليتها البيئية والمجتمعية على الدوام وهو ما يدفع القائد لاتخاذ إجراءات استباقية لتحقيق هذه الأهداف والعمل على مواكبة التغيرات والتطورات السريعة الحادثة في المجتمع. الأمر الذي يستلزم مجموعة من المهارات التي قد لا تتوافر لدى القائد التقليدي من بينها أن يكون ذو رؤية استراتيجية وأن يمكن العاملين ويشركهم بشكل تعاوني في إدارة المؤسسة التعليمية وأن يثق بقدراتهم وأن يفوضهم ويمكنهم وأن ينمي مهاراتهم القيادية على نحو مستمر.

مستويات تطبيق القيادة المستدامة:

إن تطبيق القيادة المستدامة في المؤسسات التعليمية يجب أن يتم على كافة المستويات وألا يقتصر فقط على مستوى الإدارة العليا بل لا يجب أن يقتصر حتى على مستوى الجامعة أو المؤسسة نفسها بل يجب أن يمتد إلى خارج المؤسسة. وبالتالي يجب أن تشمل مستويات تطبيق القيادة المستدامة مستوى المجتمع، ومستوى المؤسسة (الجامعة)، ومستوى فرق العمل بالجامعة، فضلاً عن المستوى الفردي.

ذكرت " زبركيني (في أشتيوي، ٢٠١٧، ص ٢٧) أربعة مستويات للقيادة المستدامة لكي يحقق القادة ممارسها وهي كما يلي:

١. **مستوى الفرد:** القائد الذي يسعى لتحقيق القيادة المستدامة في المؤسسة يجب أن يبدأ بنفسه من خلال تحليل الشخص لمهاراته ومواصفاته الشخصية، وامتلاك قدرات كافية بالتعلم باستمرار حيث أن ذلك يكون قدوة للعاملين للإبداع والابتكار.
٢. **مستوى الفريق:** ويتمثل في الحاجة إلى فريق عمل مؤهل، وعلاقات مستدامة بين العاملين وفريق العمل كأساس للاستدامة.
٣. **مستوى المؤسسة:** من خلال الثقافة المؤسسية التي يمكن ان تستخدم في تعزيز وتدعيم أفكار الاستدامة بالإضافة إلى ولاء العاملين للمؤسسة.
٤. **مستوى المجتمع:** من خلال المسؤولية المجتمعية للمؤسسات التي تتجاوز حدود المؤسسة، وأنها ليست موجهة فقط نحو احتياجات العاملين، ولكن أيضاً نحو تلبية الاحتياجات الاجتماعية، وبعبارة أخرى فأنها موجهة نحو الاستدامة في سياق أوسع ونحو تصور بوجود مؤسسة مستدامة وتنفيذ أفكار الاستدامة كأساس لصورة أفضل للمؤسسة.

وجدير بالذكر أنه لا بد من التكامل ما بين المستويات الأربعة السابقة لتطبيق القيادة المستدامة حتى يمكن الاستفادة إلى الحد الأقصى لما تتيحه من مميزات فريدة. وعلى القائد أن يضع نصب عينيه البدء بمستوى المجتمع وينطلق منه إلى كافة المستويات الأخرى حيث يجب أن يعمل القائد الأكاديمي بالتعاون مع كافة العاملين في الجامعة على بلورة رؤية واضحة للمسئولية المجتمعية والبيئية للجامعة فضلاً عن رسالة وقيم تتبناها الجامعة في هذا الصدد يلي ذلك ترسيخ ثقافة تنظيمية ومؤسساتية تدعو إلى تحقيق الاستدامة والقيادة المستدامة في المؤسسة ثم يتم إطلاع كافة فرق العمل على كافة المستويات الإدارية بالجامع على الأدوار المناطة بهم في تحقيق رؤية الجامعة. ثم يكون على القائد أن يحدد أدواره التي يجب أن يلعبها على المستوى الفردي لترسيخ القيادة المستدامة في الجامعة.

الدراسات السابقة:

دراسة لامبرت (Lambert, 2012) هدفت إلى الكشف عن تصورات مديري كليات التعليم الإضافي العامة بجنوب شرق إنجلترا ولندن والمملكة المتحدة بشأن استراتيجيات القيادة المستدامة واقع تطبيقها في هذه الكليات. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبيان لرصد واقع تطبيق القيادة المستدامة من خلال نموذج "لامبرت" المعد في عام ٢٠١١ والذي اشتمل على الأبعاد التالية: بناء القدرة لدى طاقم العمل، والتوزيع الاستراتيجي، والتحالفات، وبناء الأهداف طويلة الأمد استناداً إلى الأهداف قصيرة الأمد، والتنوع، والتعلم من دروس الماضي. وبلغ أفراد العينة (٦٥) من مديري كليات التعليم العالي. وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- أن هناك دعمًا من حيث المبدأ، لوضع إطار للقيادة المستدامةفي كليات التعليم العالي.
- موافقة غالبية المشاركين على واقع تطبيق أبعاد القيادة المستدامة التي تم تناولها ومع ذلك، كان لديهم الرأي القال بالحاجة إلى المزيد من الجهود للتطبيق الناجح لتلك المبادئ في قطاع التعليم العالي.

دراسة " سكاري" (Skarie, 2013) هدفت إلى التَّعرُّف على دور تطبيق مبادئ القيادة المستدامة في زيادة قدرة الطلاب على إحداث التغيير المُستدام الناتج عن وجودهم داخل الحرم الجامعي. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي النظري والذي تضمن تحليل الأدبيات المتعلقة بتطبيق الاستدامة في القيادة والفارق بينها وبين القيادة المستدامة وتطبيقها في البيئة الجامعية. وخلصت نتائج الدراسة الى:

- اقتراح إمكانية تطبيق مبادئ الاستدامة في مجال القيادة الجامعية لزيادة قدرة الطلاب على إحداث تغيير مستدام يمتد حتى لما بعد تخرجهم من الحرم الجامعي.

- كما أبرزت نتائج الدراسة ٥ خصائص رئيسية للقادة الجامعيين المستدامين وهي: التأني والتأمل في الإجراءات المتخذة، والوعي بنقاط القوة والمواهب الأكاديمية والسعي للاستفادة منها، والاستناد لمجموعة من القيم الشخصية التي توجه اتخاذ القرار، والتعاون والتشارك واشراك الجميع في القيادة واتخاذ القرار، والتنظيم والسير وفق خطط محددة لتعاقب القيادة في الجامعة.

دراسة شريبيرغ وماكدونالد (Shriberg, & MacDonald,2013)" هدفت إلى تحليل برامج القيادة المستدامة ورصد واقعها في جامعة ميتشجان الأمريكية، من خلال استكشاف البرامج، والمبادئ، والاستراتيجيات التعليمية التي تستخدمها برامج القيادة المستدامة. واستخدمت الدراسة المنهج التحليلي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٢٠) مديرًا من مديري برامج القيادة المستدامة، وتم إجراء مُقابلات شبه مُنتظمة معهم. وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- أن برامج القيادة المستدامة تُركّز على بناء شبكة اتصال وبناء تعلّم مستمر.
- أن أفضل الممارسات لتصميم البرامج يجب أن تشتمل على: استخدام التعلّم التجريبي، ودمج التخصّصات، والذهاب إلى ما وراء المعرفة المُستدامة وبناء المجتمع.
- أن تطوّر برامج القيادة المستدامة من الضروري أن يستمر؛ لكن الافتقار إلى التقييم الفعّال لهذه البرامج يحدّ من القدرة على إظهار نجاح القيادة المستدامة وبرامجها بمؤسسات التعليم العالي في المستقبل.

دراسة كانتابوترا وساراتون (Kantabutra & Saratun, 2013 هدفت إلى رصد واقع تطبيق ممارسات القيادة المستدامة (والتي تم وصفها بممارسات نحل العسل كناية عن الاستمرارية والحركة) في أقدم جامعات تايلاند. واستخدمت الدراسة منهجية بحث نوعية قائمة على مدخل دراسة الحالة متعددة أدوات جمع البيانات. وانطلقت الدراسة من إطار عمل نظري مستمد من نموذج "افري" و"بريجستنر" لعام ٢٠١١ للقيادة المستدامة. وقد تم تصنيف المبادئ التي قدمها هذين الباحثين في نموذجهما إلى ست فئات رئيسية وهي: المنظور طويل الأمد، وتطوير طاقم العمل، والثقافة التنظيمية، والإبداع، والمسؤولية الاجتماعية، والسلوك الأخلاقي وذلك كنموذج لتحليل واقع تطبيق ممارسات القيادة المستدامة في الجامعة. ولجمع البيانات تم توظيف أدوات: الملاحظة بالمشاركة، وتحليل الوثائق والمعلومات المنشورة المتعلقة بالجامعة، وإجراء المقابلات الشخصية شبه المقننة مع العاملين في الجامعة. وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- تحقق "٢١" من أصل "٢٣" من ممارسات القيادة المستدامة موزعة على ست مجموعات رئيسية من الممارسات وهي: المنظور طويل الأمد، وتطوير طاقم العمل،

والثقافة التنظيمية القوية، والإبداع، والمسؤولية الاجتماعية والبيئية، والسلوك الأخلاقي.

دراسة "لونجهرست وجوخ" (Longhurst & Gough, 2014) هدفت إلى وصف الإجراءات التي اتخذتها جامعة غرب إنجلترا UWE- Pretsol لتطوير وإعداد وتطبيق مدخل شامل للتعليم من أجل التنمية المستدامة ضمن المنهج الدراسي للجامعة. واستخدمت الدراسة منهجية دراسة الحالة لوصف العمليات والنواتج المترتبة على الإجراءات الرئيسية التي تم اتخاذها على مدار ما يزيد عن عشرين عاماً من تطبيق السياسات والإجراءات البيئية التي بدأت في السنوات المبكرة من حقبة التسعينيات من القرن المنصرم وتم تضمينها في خطة جامعية جديدة للاستدامة في تلك الجامعة. جاءت تحت مسمى استراتيجية ٢٠٢٠ لجامعة UWE. ولجمع البيانات تمت الاستعانة بتحليل الوثائق التي تم تطبيقها في هذه الجامعة وتم التركيز بشكل محدد على التعليم من أجل التنمية المستدامة والقيادة المستدامة ، والقيادة الاستراتيجية وتم تحليل مهمة الاستدامة للجامعة فضلاً عن سياسات وخطط التعليم من أجل التنمية المستدامة وما يرتبط بذلك من خطط وإجراءات تطبيقية. وخلصت نتائج الدراسة إلى

- أن الجامعة كانت واضحة للغاية بشأن مسئولياتها لتمكين طلابها من أجل إيجاد حلول من أجل مستقبل أكثر استدامة.
- وأن الجامعة قد ركزت على إكساب الطلاب المتخرجين لخصائص تمثل مزيجاً من المهارات والمعارف المتخصصة فضلاً عن تلك المتعلقة بمبادئ وممارسات التنمية المستدامة.

دراسة "بيترسون" (Peterson, 2014) هدفت إلى التحقق من الدوافع التي تُحفز وتؤثر على قيادات الجامعات والكليات لدعم الاستدامة في مؤسساتهم. واستخدمت الدراسة المنهج المختلط في البحث مع التركيز على النهج الكمي في المقام الأول، وتم جمع البيانات من خلال استبيان مسحي وأسئلة شبه مفتوحة جرى تضمينها في الاستبيان. وقد استندت الدراسة في إطارها النظري إلى نظرية القيادة التحويلية وسعت من خلال الإطار النظري وما انبثق عنه من أسئلة إلى التحقق من تنفيذ التغيرات في الكليات والجامعات قيد البحث من أجل تدشين بيئة أكثر استدامة. وقد سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة البحثية التالية: ما تصورات التنمية المستدامة لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والكليات الذين يشغلون مناصب قيادية ويقبلون بالاستدامة في تدريسهم وممارساتهم؟ ما الدوافع التي تحث أعضاء هيئة التدريس بالجامعات والكليات الذين يشغلون مناصب قيادة لدعم الاستدامة؟ وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- أن القيادة التعليمية الإبداعية تحدث تغييرات إزاء تحقيق الاستدامة في ظل قيام قادة الجامعات والكليات بتحديد وتحديث ثقافتهم المؤسسية.
-كما أظهرت الأدبيات التي جرت مراجعتها والدراسة الميدانية التي تم تنفيذها، أظهرت بشكل واضح الحاجة لقيادة تعليمية منخرطة ومشاركة في القرارات التنظيمية بشأن التنمية المستدامة، والتي تساعد جميعها في حل المشكلات الاقتصادية والبيئية التي تؤثر على الولايات المتحدة وعلى العالم بأسره.

دراسة حسين والبرواني (Hussain, & Albarwani ٢٠١٥) هدفت إلى رصد واقع القيادة (وهنا تمت تسميتها القيادة من أجل الاستدامة) في عدد من مؤسسات التعليم العالي والتي فيها شغلت قضايا التعليم من أجل الاستدامة أولوية أساسية. وقد استخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة النوعية القائمة على المدخل السردي، وتكوّنت عينة الدراسة من نائب رئيس جامعة السلطان قابوس، وأربعة من القادة الإداريين التابعين له، وجُمعت بيانات الدراسة باستخدام المقابلات شبه المقننة السردية والتي تضمنت أسئلة عن الخطوات التي تم تنفيذها من أجل استدماج الاستدامة في المناهج الدراسية والبحوث العلمية والمشاريع التطبيقية والمساعي التنموية على المستويات الاقليمية والوطنية. وحُلّلت بيانات الدراسة بالأسلوب الكيفي/النوعي. وخلصت نتائج الدراسة إلى:
- أن وجهات نظر أفراد عينة الدراسة تحمل دلالات وطنية وإقليمية كبيرة للنهوض بالاستدامة في جامعة السلطان قابوس، وفي مؤسسات التعليم العالي العمانية.
- عبّر القادة عن رغبتهم في إحداث تغير تربوي وتعليمي، والاستعداد للانتقال نحو الاستدامة في القيادة بجميع أنحاء الجامعة والبلاد.
- أن تدويل الجامعة جزء مهم من استراتيجية الجامعة المُستدامة.

دراسة العتيبي (٢٠١٥) هدفت الى إلقاء الضوء على درجة مساهمة جامعة نجران في التنمية المستدامة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام التصميم المسحي بالاستبيان. وتم تطبيق الدراسة على عينة من القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة نجران مؤلفة من (١١٣) قيادي وإداري. وخلصت نتائج الدراسة إلى:
- أن درجة تطبيق التنمية المستدامة من قبل القيادات الأكاديمية والإدارية بجامعة نجران كانت "متوسطة".
- أن قوة درجة المساهمة تمثلت في التنمية الاقتصادية، ثم التنمية التعليمية ثم التنمية الإدارية ثم التنمية الصحية ثم التنمية الاجتماعية، ثم التنمية البيئية، ثم التنمية الثقافية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير طبيعة العمل والمؤهل العلمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة لصالح الأقل خبرة.
- وأوصت الدراسة أن تمنح الجامعة اهتماماً أكبر لمجالات التنمية المستدامة.

دراسة غانم (٢٠١٦) هدفت إلى تقديم مفهوم القيادة المستدامة باعتباره من بين المفاهيم المحورية الرئيسية التي تساعد المنظمات على الاستدامة في ظل بيئة من عدم التأكيد والكشف عن الواقع الفعلي لتطبيق تطبيق القيادة المستدامة في جامعة مدينة السادات كمدخل لتطوير التعليم الجامعي. وتبنى الباحث نموذج "أفري وبريجستنر" عام ٢٠١١ للقيادة المستدامة الذي يشتمل على الأبعاد التالية: تبني منظور طويل الأمد، التنمية المهنية لطاقم العمل أو الاستثمار في البشر، المسئولية الاجتماعية والبيئية، والسلوك الأخلاقي، والإبداع، والثقافة التنظيمية القوية. وتم تطبيق الدراسة باستخدام المنهج الوصفي القائم على المسح بالاستبيان. وتم تطبيق الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات مؤلفة من (٩٦) من أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة. ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام الاستبيان استناداً إلى نموذج "أفري وبريجستنر" والذي يشتمل على ثلاث مستويات للقيادة المستدامة وهي: الممارسات التأسيسية والممارسات عالية المستوى، وحوافز الأداء الرئيسية. واستخدمت الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، وتحليل التباين أحادي الاتجاه. وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- أن متوسط تطبيق ممارسات القيادة المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت "متوسط"

- أن الممارسات التأسيسية للقيادة المستدامة كانت هي الأكثر تطبيقاً من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات، بينما جاءت الدراسات عالية المستوى والممارسات المرتبطة بحوافز الأداء الرئيسية في مرتبة أقل.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بشأن مدى تطبيق ممارسات القيادة المستدامة يعزى إلى متغيري الجنس والتخصص.

- وأوصت الدراسة بعقد ورش عمل وندوات لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات للتوعية بأهمية تطبيق القيادة المستدامة وأهمية تبني منظور طويل الأمد في القيادة مع التركيز على البيئة والسلوك الأخلاقي، - وأن تعد الجامعة وتتبنى سياسات واضحة المعالم بشأن الاهتمام بالبيئة والمجتمع المحلي وأن تكون لهذه السياسة دور محوري في التخطيط الاستراتيجي على مستوى الجامعة.

دراسة "فاروق" (Farooq, 2016) هدفت إلى تحليل ممارسات القيادة الهادفة إلى إحداث التحول والاستدامة في قطاع التعليم العالي. وانطلاقاً مما أوضحه الباحث من أنه لا تزال هناك فجوة في أطر العمل الموجودة والمطبقة في مؤسسات التعليم العالي، فقد وظف الباحث النتائج الميدانية المستمدة من تطبيق "الامبرت" لعام ٢٠١٢ لتحليل النتائج المستمدة من الدراسات السابقة التي تم تنفيذها في هذا الموضوع لتوجيه إطار

العمل الخاص بورقته البحثية. واستخدمت الدراسة منهجية بحثية وصفية قائمة على مراجعة الأدبيات النظرية وتحليلها. وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- تحديد ست من الموضوعات المنبثقة بعد المراجعة التحليلية، وهي:

- التعلم العميق وقيمة النزاهة.
- التزام القادة التعليميين ببيانات المهمة المحددة، والرؤية الاستراتيجية، والامتداد من خلال تعاقب القيادة في المؤسسة.
- الاتساع والذي يمكن تحقيقه من خلال التعاون والتشارك والتأكيد على أهميته كمهارة يومية لمشاركة المعلومات.
- العدالة والتي من خلالها يتم التغلب على المصالح الشخصية.
- التنوع من خلال التماسك والترابط.
- سعة الحيلة والتي فيها يستخدم القادة الشراكات الداخلية والخارجية لتحسين المجتمعات المحلية والحفاظ على ميزة مستدامة، والاتصال والذي يتم التأكيد على أهميته كمهارة يومية لمشاركة المعلومات، وأخيراً التعلم من دروس الماضي من أجل مستقبل أفضل لمؤسسات التعليم العالي.

دراسة "دالاتي وراودليونين ودافيدافيشين" (Dalati, Raudeliūnienė & Davidavičienė, 2017) هدفت إلى التحقق من فعالية إطار مفاهيمي يحدد أساليب وسلوكيات القيادة المتميزة التي ترتبط بالقيادة المستدامة، والثقة التنظيمية كما تحددها ثقة أفراد المنظمة في زملائهم، والرضا الوظيفي على المستوى المؤسسي. واستخدمت الدراسة المنهج الكمي في البحث وتم جمع البيانات من خلال أداة الاستبيان المسحي. وتم إجراء تحليل عاملي استكشافي لقياس الأبعاد المتعددة المتضمنة في عوامل المقياس. كما وقد اشتملت الدراسة على عينة عرضية من مؤسسات التعليم العالي وتكوّنت من (٧٣) فردًا أُختيروا من جامعتين في مدينة دمشق. وبعد التحليل الإحصائي خلصت نتائج الدراسة إلى:

- أن الثقة التنظيمية والقيادة المستدامة مؤشرات على الرضا الوظيفي لدى الإداريين والأكاديميين العاملين بمؤسسات التعليم العالي.
- تحديد سلوكيات قيادية محددة باعتبارها السلوكيات التي تميز القيادة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. والتي تشتمل على توفر البصيرة، والتواصل، والتعاون، والتوجه بالفريق باعتبارها السلوكيات التي يتعين دعمها والحث عليها وتبنيها من قِبل المديرين والقادة التعليمين في بيئة التعليم العالي.
- وقد أوصت الدراسة بضرورة تطبيق واعتماد سلوكيات القيادة المستدامة بين المستويات الوظيفية، والمتوسطة، والعليا من المديرين والأكاديميين الذين يشغلون مناصب إدارية في مؤسسات التعليم العالي.

دراسة فاروق وعثمان ونور الدين وإبراهيم (Faroog, Othman, Nordin,& Ibrahim, 2017) هدفت إلى اختبار العلاقة بين القيادة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وإدارة المواهب، والصحة التنظيمية؛ بوصفها مؤشرات على إحداث تحوّل الجامعة. كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن التأثير الوسيط للصحة التنظيمية في العلاقة بين متغيرات القيادة المستدامة وإدارة المواهب وإحداث التحول في الجامعة. واستخدمت الدراسة منهج بحث وصفي قائم على تصميم المسح عبر الأقسام باستخدام أداة الاستبانة والذي تم اعداده استناداً إلى نموذج "هاردي" لعام ٢٠١٢ للقيادة المستدامة. والذي يتضمن الأبعاد التالية: بناء القدرات لطاقم العمل، والتنويع، والمحافظة، وتوزيع القيادة الاستراتيجية. وتكوّنت عينة الدراسة من (٨٢٠) إداريًّا ومحاضرًا أُختيروا عشوائيًّا من ست جامعات حكومية وخاصة تقع في أوغندا، وقد جُمعت البيانات باستخدام أساليب التحليل الإحصائي الوصفي. وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- أن هناك علاقة إيجابية بين القيادة المستدامة وإدارة المواهب والصحة التنظيمية.
- أن القيادة المستدامة وإدارة المواهب والصحة التنظيمية مقياس حقيقي وموثوق به لقياس تحوّل الجامعة.

دراسة "سيلالي وراتاناأولارن وثافيسوك" (Silalaiy, Ratanaolarn & Thaveesuk, 2017) بعنوان هدفت إلى تجميع وتوليف مكونات القيادة المستدامة وتطبيقاتها في كليات التعليم الفني بتايلاند. واستخدمت الدراسة منهجية بحثية وصفية قائمة على مدخل البحوث الوثائقية من خلال جمع وتحليل البيانات الثانوية المتعلقة بالمؤسسات الخاضعة لإشراف مكتب التعليم الفني في تايلاند. وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- أن تطبيق القيادة المستدامة بالنسبة لمديري الكليات الفنية يجب أن يأخذ في الاعتبار عدد من المكونات منها على سبيل المثال لا الحصر: أهمية القيادة المستدامة، والإبقاء على القيادة لكي تكون مستدامة ومتعاقبة، وتوزيع القيادة المستدامة عبر أرجاء الكلية، والعدالة في تطبيق القيادة المستدامة، والاعتراف بالتنوع، وتشجيعه وترويجه في أرجاء الكلية، والتنمية المستدامة للموارد البشرية، والاحترام المتبادل والتعلم من أفضل الخبرات السابقة.

دراسة القاهر وافيسار (Alkaher & Avissar, 2018) هدفت إلى الكشف عن تأثير برنامج لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس كقادة للاستدامة بجامعة كيبوتزيم في تل أبيب. واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٦) من أعضاء هيئة التدريس الذين حضروا هذا البرنامج، وجُمعت بيانات الدراسة

من خلال إجراء مقابلات شبه مقننة مع أفراد عينة الدراسة. وبعد التحليل النوعي/الكيفي للبيانات؛ خلصت نتائج الدراسة إلى:

- أن برنامج تطوير القيادة المستدامة وفّر للأفراد الفرص للتعلّم من الآخرين المشاركين في البرنامج.
- وأن المشاركة الفعَّالة في النقاشات حول الاستدامة؛ زادت من وعيهم بقيادة الاستدامة.
- أن لبرنامج تطوير قيادة الاستدامة أثرًا في بيئة الموظفين العاملين بمؤسسات التعليم العالي.
- وأن الدعم الذي يتلقّونه من إدارة الجامعة لتطوير قيادة الاستدامة غير كافٍ.

دراسة "شاو"(Shaw, 2018) هدفت إلى التحقق من آراء خبراء التدريب على القيادة فيما يتصل بالمهارات، والمعارف، والأنشطة الراهنة للقادة المستدامين، والتنبؤ بالتوجهات المستقبلية الممكنة للقادة المستدامين بغرض المساعدة في إعداد البرامج التدريبية والقادة المستدامين والناجحين. واستخدمت الدراسة أسلوب دلفي المعدل للمساعدة في استكشاف أراء الخبراء بشأن القادة المستدامين. وشارك في الدراسة (١٠) مدربين على القيادة بالولايات المتحدة الأمريكية أجابوا عن ثلاثة أدوات لجمع البيانات هي: أسئلة مفتوحة النهاية، ومسح تصنيفي وتقديري لتحديد توافق الآراء بين هؤلاء الخبرات فيما يتعلق بالقيادة المستدامة الحالية والمستقبلية. وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- أن القادة المستدامين الراهنين يركزون على العناصر الفاعلة الداخلية والخارجية، بما في ذلك مفاهيم التعاون، والتنوع، والعمل الجماعي، بدلاً من العمل على تحقيق التوازن بين الركائز الأساسية الأربع للقيادة المستدامة.
- أنه في المستقبل، ستصبح اعتبارات من قبيل التنمية التقنية والشخصية محور ارتكاز هام للقيادة المستدامة بحسب ما يراه فريق الخبراء الذين جرى استطلاع آراءهم في هذه الدراسة.

١٨- دراسة "إليكسو وليل وازيتيرو" (Aleixo, leal, & Azeiteiro, 2018) بعنوان: **"تصور مفاهيمي لمؤسسات التعليم العالي المستدامة من حيث الأدوار والمعوقات والتحديات المتعلقة بالاستدامة: دراسة استكشافية في البرتغال".** وقد هدفت إلى بحث كيف يمكن للمعنيين بالأمر الرئيسيين (القادة، أعضاء هيئة التدريس، طاقم العمل، الطلاب، المعنيين بالأمر الخارجيين) في مؤسسات التعليم العالي الحكومية البرتغالية إدراك مفاهيم الاستدامة ومؤسسات التعليم العالي المستدامة، ودور التعليم العالي في التنمية المستدامة، والمعوقات والتحديات والصعوبات المرتبطة بتنفيذ المبادرات المستدامة في مؤسسات التعليم العالي البرتغالية. ومن

خلال مدخل بحثي كيفي بالاعتماد على المقابلات شبه المقننة وإجراءات تحليل المحتوى تم تطبيق هذه الدراسة لبحث وجهات نظر (٢٠) من المعنيين بالأمر في مؤسسات التعليم العالي الحكومية البرتغالية. وخلصت نتائج الدراسة إلى:

- أنه على الرغم من الوعي بمفهوم الاستدامة فإن المعنيين بالأمر المختلفين لم يكونوا على ألفة بمفهوم مؤسسات التعليم العالي المستدامة.

-كان نقص الموارد المالية نتيجةً لتقليص التمويل المخصص للتعليم العالي وزيادة أعداد الطلبة الجامعيين البرتغاليين الراسبين بمثابة المعوق الرئيسي لتحقيق التنمية المستدامة في قطاع التعليم العالي.

- وقد ألقت هذه الدراسة الضوء على أهمية إحداث التغير المفاهيمي والتنظيمي في مؤسسات التعليم العالي بشكل خاص من خلال تحديد موارد جديدة للتمويل، وإتاحة أشكال تنظيمية أكثر مرونة، وبيانات مهمة أكثر شمولاً، وجهود تربوية أكثر تخصيصاً، والتزام بالتعلم مدى الحياة وإدارة أكثر استراتيجية للموارد البشرية.

١٩- دراسة إليكسو وازيتيرو (Aleixo, & Azeiteiro, 2018) هدفت إلى تحليل الوضع الحالي المُتعلّق بتطبيق ممارسات الاستدامة وتطوّرها في مؤسسات التعليم العالي البرتغالية. واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، وتكوّنت عينة الدراسة من (٥٣) رئيس جامعة، وعمداء كليات، ورؤساء أقسام، وجُمعت بيانات الدراسة باستخدام أداة الاستبيان؛ لقياس مستوى تطبيق ممارسات الاستدامة في هذه المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى قياس مستوى التصنيفات العالمية لهذه المؤسسات. وبعد التحليل الإحصائي؛ خلصت نتائج الدراسة إلى:

- أن مؤسسات التعليم العالي البرتغالية تُشارك بشكل رئيس في البُعد الاجتماعي للاستدامة، في حين أن البُعد الاقتصادي يأتي في المرتبة الثانية بعد البُعد الاجتماعي، بينما يأتي البُعد المؤسسي في المرتبة الثالثة، أما البُعد البيئي فالأقل نموًّا وتطورًا في هذه المؤسسات التعليمية.

- عدم وجود فروق في ممارسات تطبيق القيادة المستدامة بالجامعات والمعاهد التقنية البرتغالية.

- أن ١١% فقط من مؤسسات التعليم العالي البرتغالية مُبدعة في تطبيق ممارسات الاستدامة؛ في حين أن غالبية مؤسسات التعليم العالي التي تم دراستها في هذه الدراسة تُطبّق ما نسبته ٣٤% فقط من ممارسات الاستدامة.

٢٠- دراسة الظواهره، الخصاونه، والجردات (Alzawahreh & Khasawneh & Aljaradat, 2019) بعنوان "ممارسات **الإدارة الخضراء في التعليم العالي: دراسة لواقع القيادة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠**". وقد هدفت إلى الكشف عن مستوى القيادة المستدامة بين عينة عشوائية من ١٧٠ من أعضاء هيئة

التدريس العاملين في إحدى الجامعات العامة في الأردن باستخدام منهج بحثي وصفي قائم على المسح بالاستبانة، وتم استخدام أداة الاستبانة لقياس مستوى القيادة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وتكونت استبانة القيادة المستدامة على ثلاثة عوامل (الإدارة المستدامة، والمبادرات المستدامة، والإجراءات المستدامة) وفقاً لنموذج خاص للقيادة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. وخلصت النتائج إلى:

- مستوى عال من القيادة المستدامةكما يراها أعضاء هيئة التدريس كدرجة إجمالية وكأبعاد فرعية.
- لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً في وجهات النظر المتعلقة بمستوى القيادة المستدامة تُعزى إلى متغيرات الجنس، الكلية، والمرتبة العلمية وعدد سنوات الخبرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

ولقد تمخضت الدراسات السابقة عن العديد من النتائج ذات الأهمية الكبيرة للدراسة الحالية والتي نوجزها فيما يلي:

١. تتضمن القيادة في طياتها تطبيق العديد من التوجهات المعاصرة في القيادة والإدارة كالاهتمام بالبيئة المحيطة والمنظور طويل الأمد والحفاظ على الموارد البشرية وتنميتها، والقيادة التشاركية والديمقراطية.
٢. للقيادة العديد من التأثيرات الإيجابية عند تطبيقها وهو ما توضحه بشكل واضح دراسات كل من (Nava, 2018; Dalati et al., 2017).
٣. ومن أبرز النتائج المترتبة على تطبيق القيادة تحسين أداء المؤسسة التعليمية، والاستفادة المثلى من الموارد البشرية، وتحسين الأداء البيئي للمؤسسة، وتعاقب القيادة فيها.
٤. تتباين مستويات تطبيق القيادة ما بين الدراسات المختلفة فما بين دراسات أظهرت مستويات مرتفعة من تطبيق القيادة كدراسة "الظواهره وآخرين" (Alzawahreh et al., 2019) أظهرت دراسات أخرى مستويات أقل كما هو الحال في دراسة "غانم" (٢٠١٦).
٥. من خلال التدريب المناسب يمكن تطوير ممارسات القيادة لدى القادة ويمكن الاستفادة من القيادة المستدامةفي تطوير أداء القيادات الجامعية والأكاديمية.
٦. ليس من نموذج واحد صحيح لتطبيق القيادة في المؤسسات التعليمية خاصةً مؤسسات التعليم العالي إنما يتطلب الأمر تكاملاً ما بين النماذج المختلفة.
٧. يمكن أن تلعب الجامعات دوراً مهماً للغاية في تحقيق والتنمية المستدامة في المجتمع وهنا يظهر الدور الذي يجب أن تلعبه القيادات الأكاديمية في هذا الصدد.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تم استخدام المنهج الوصفي .

مجتمع الدراسة:

هم جميع أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات سعودية ناشئة وهي: جامعة حائل، وجامعة الباحة، وجامعة المجمعة والبالغ عددهم (٣٧٥٦) عضواً، لتطبيق الاستبانة لمعرفة واقع أداء القيادة الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة للقيادة المستدامة.

جدول رقم (١): توزيع أفراد مجتمع الدراسة لفئة أعضاء هيئة التدريس

م	الجامعة	أعضاء هيئة التدريس				المجموع	النسبة المئوية
		استاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	محاضر		
١	جامعة حائل	٢٥	١٢٢	٦٥٩	٦٣٧	١٤٤٣	٣٨%
٢	جامعة الباحة	٥٣	٩٦	٦٦٤	٢٩٦	١١٠٩	٣٠%
٣	جامعة المجمعة	١٨	١٠٦	٦٥٣	٤٢٧	١٢٠٤	٣٢%
المجموع		٩٦	٣٢٤	١٩٧٦	١٣٦٠	**٣٧٥٦**	١٠٠%

المصدر: نظام إحصاءات التعليم العالي ١٤٣٨-١٤٣٩

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة من هذه الفئة بالطريقة العشوائية الطبقية؛ حيث تم تقسيم المجتمع الى طبقات بناء على متغير الرتبة ومكان العمل، ونظراً لكبر حجم افراد مجتمع الدراسة نسبياً والبالغ عددهم (٣٧٥٦) فردًا، تم اختيار عينة عشوائية عددها (٣٤٤) عضوًا، وتُمثّل ما نسبته (٩%) من مجتمع الدراسة.

خصائص عينة الدراسة:

بلغ عدد عينة الفئة الأولى (٣٤٤) عضواً، يمثلون (٩%) من اجمالي مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات سعودية ناشئة جامعة حائل، جامعة الباحة، جامعة المجمعة، وتم وصف عينة الدراسة وفقاً لبياناتهم الأولية لمن تم استلام اجاباتهم وعددهم (٣١٥) فرداً، مشتملاً جهة العمل والرتبة العلمية كما في الجداول التالية:

توزيع العينة الأولى (أعضاء هيئة التدريس) وفقاً لمتغيراتها:

جدول رقم (٢): توزيع العينة وفقاً لمتغيراتها

الجامعة	العدد	النسبة المئوية
جامعة حائل	١٤٨	٤٧%
جامعة الباحة	١٠٤	٣٣%
جامعة المجمعة	٦٣	٢٠%

الإجمالي	٣١٥	١٠٠%
الرتبة العلمية	العدد	النسبة المئوية
أستاذ مساعد	١٣٣	٤٢%
محاضر	٩٨	٣١%
أستاذ مشارك	٦٣	٢٠%
أستاذ	٢١	٧%
الإجمالي	٣١٥	١٠٠%

أدات الدراسة:

استبانة أعضاء هيئة التدريس حول واقع القيادة الأكاديمية:

فيما يلي وصف الخطوات المفصلة لإعداد وتقنين الاستبانة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس:

١- الهدف من الاستبانة:

تحدد الهدف من هذه الأداة في جمع البيانات اللازمة عن واقع أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

٤- التحقق من صدق المحكمين:

للتحقق من صدق المحكمين للاستبانة تم إرسال الصورة الأولية من الاستبانة إلى مجموعة من المحكمين الأكاديميين في الجامعات السعودية، وعددهم (١٦) محكم ملحق رقم (١) مصحوبة بخطاب طلب التحكيم والذي اشتمل على عدة معايير من بينها: مدى انتماء كل عبارة للبعد الرئيسي الذي تندرج تحته، ومدى قابلية العبارة للقياس، ومدى دقة صياغة العبارة، ومدى اشتمال كل عبارة على فكرة واحدة فحسب، مع إفساح المجال لتعديل صياغة أي عبارة أو حذف أو إضافة عبارات جديدة. وفي ضوء آراء السادة المحكمين وعلى ضوء توجيهاتهم ومُقترحاتهم تم تعديل الصورة الأولية للاستبانة بإعادة صياغة بعض الفقرات لغوياً، وتعديل بعض الفقرات بشكل أوضح، وتعديل العبارات المركبة، ودمج بعضها بعضها الآخر واستناداً إلى نسبة اتفاق (٨٠ %) من المحكمين تم الاستقرار على حذف ثماني عبارات فضلاً عن تعديل صياغة عبارات أخرى ليصل عدد العبارات في الاستبانة إلى (٥٧) عبارة.

٥- صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

بعد التأكد من صدق الأداة الظاهري عن طريق التحكيم، تم تطبيق الأداة ميدانياً، وتم التحقق من الاتساق الداخلي للأداة الدراسة من خلال حساب معامل ارتباط "بيرسون" بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام برنامج (SPSS) وجاءت النتائج كما يتبين في الجدول التالي:

Doi: 10.33850/jasep.2020.67802

جدول رقم (٣): اختبار صدق الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه من استبانة أعضاء هيئة التدريس

استدامة استثمار الموارد البشرية والمالية		استدامة قيادة الآخرين		التوزيع الاستراتيجي		الثقافة التنظيمية		المسؤولية المجتمعية والبيئية	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٨٨	١	٠,٨٢	١	٠,٧٠	١	٠,٧٨	١	٠,٨٦
٢	٠,٦٦	٢	٠,٨٨	٢	٠,٨٩	٢	٠,٨٦	٢	٠,٧٣
٣	٠,٧٠	٣	٠,٨٣	٣	٠,٧٤	٣	٠,٧٦	٣	٠,٨٩
٤	٠,٨٨	٤	٠,٧٠	٤	٠,٨٧	٤	٠,٨٧	٤	٠,٨٤
٥	٠,٨٨	٥	٠,٦٩	٥	٠,٧٦	٥	٠,٧٠	٥	٠,٨٨
٦	٠,٧٠	٦	٠,٧٣	٦	٠,٨٩	٦	٠,٨٩	٦	٠,٧٢
٧	٠,٨٦	٧	٠,٨٥	٧	٠,٦٨	٧	٠,٨٦	٧	٠,٦٢
٨	٠,٨٨	٨	٠,٩٠	٨	٠,٧٦	٨	٠,٧١	٨	٠,٨٨
٩	٠,٧٥	٩	٠,٧٠	٩	٠,٦٨	٩	٠,٦٩	٩	٠,٧٤
١٠	٠,٨٨	١٠	٠,٧٢	١٠	٠,٨٩	١٠	٠,٦٤	١٠	٠,٨٩
١١	٠,٧٤	١١	٨.٧٧	١١	٦,٧٧			١١	٠,٧٣
١٢	٠,٦٩							١٢	٠,٦٩
								١٣	٠,٨٩

(القيمة الجدولية لمعامل الارتباط (ر) عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ = ٠.١١١ وعند مستوى الدلالة ٠.٠١ = ٠.١٤٥)

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن جميع عبارات الاستبانة ترتبط مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بالاتساق الداخلي.

٦- التحقق من ثبات الاستبانة:

لقياس مدى ثبات استبانة أعضاء هيئة التدريس، تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ ((Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (٦) قيمة معامل الثبات لأبعاد الاستبانة.

جدول رقم (٤): معاملات الثبات ألفا كرونباخ لاستبانة أعضاء الهيئة التدريس

م	أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات
١	استدامة استثمار الموارد البشرية والمالية	١٢	٠.٨٣٢
٢	استدامة قيادة الآخرين	١١	٠.٧٨٦

٣	التوزيع الاستراتيجي	١١	٠.٨٢٤
٤	الثقافة التنظيمية	١٠	٠.٨١١
٥	المسؤولية المجتمعية والبيئية	١٣	٠.٨٤٤
	الثبات الكلي للاستبانة	٥٧	٠.٨١٩

ويتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات لعبارات الاستبانة جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (٧٨٦) و (٠.٨٤٤)، كما بلغ معامل الثبات العام للاستبانة (٠.٨١٩) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

٧- الصورة النهائية لاستبانة أعضاء هيئة التدريس:

تألفت الصورة النهائية للاستبانة ملحق رقم (٢) من القسمين التاليين:

- القسم الأول: يتكوّن من المقدمة التعريفية بالدراسة وأهدافها وتوضيح مصطلحاتها، بالإضافة الى البيانات الأولية لعينة الدراسة، وفقًا للمُتغيّرات التالية: (الجامعة، والرتبة العلمية)؛ لاستخدامها في تفسير النتائج.
- القسم الثاني: يتكوّن من (٥٧) عبارة، مُقسّمة على خمسة محاور، والإجابات موزعة وفقًا لمقياس ليكرت الرباعي لقياس درجة الأداء؛ وذلك لمعرفة واقع أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات الناشئة في تطبيق أبعاد القيادة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهي: (استدامة استثمار الموارد البشرية والمالية – استدامة قيادة الآخرين - التوزيع الاستراتيجي – الثقافة التنظيمية – المسؤولية المجتمعية والبيئية).

أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها؛ تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، تم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة، وهي:

- معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)؛ لحساب الارتباط بين درجة كل عبارة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ لتقدير صدق أداة الدراسة.
- معامل ألفاكرونباخ (Alpha Cronbach)؛ لقياس ثبات أداة الدراسة.
- التكرارات والنسب المئوية؛ للتّعرُّف على البيانات الأولية لأفراد الدراسة، وتحديد آراء أفرادها تجاه عبارات الأبعاد الرئيسة التي تضمّنتها أداتا الدراسة.
- المتوسط الحسابي (Mean)؛ لتقدير متوسطات استجابات المشاركين على عبارات أداتي الدراسة إلى جانب الأبعاد الرئيسة.

- الانحراف المعياري (Standard Deviation)؛ للتّعرُّف على مدى انحراف آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات أداتي الدراسة، ولكل بعد من الأبعاد الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
- الرتب (Ranks): للتعرف إلى ترتيب العبارات والأبعاد لأداتي الدراسة بالنسبة لبعضها البعض.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

ماواقع أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة للقيادة المستدامةمن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازليا حسب المتوسط الحسابي لإجابات افراد عينة الدراسة على أبعاد وعبارات استبانة أعضاء هيئة التدريس، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك:

جدول رقم (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازلياً لأبعاد واقع أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة للقيادة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

الأبعاد	المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الأداء	الترتيب
الثقافة التنظيمية	٢,٨٤	٠,٨٢	متوسطة	١
المسئولية المجتمعية والبيئية	٢,٨٠	٠,٧٨	متوسطة	٢
استدامة استثمار الموارد البشرية والمادية	٢,٧٧	٠,٧٩	متوسطة	٣
استدامة قيادة الآخرين	٢,٦٧	٠,٨٤	متوسطة	٤
التوزيع الاستراتيجي	٢,٦٥	٠,٨٠	متوسطة	٥
المتوسط الحسابي العام	٢,٧٤	٠,٧٥	بدرجة متوسطة	

* المتوسط من ٤ درجات.

يتضح من الجدول رقم (٩) ما يلي:

- تكون محور واقع أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة للقيادة المستدامة من خمسة أبعاد هي: (استدامة استثمار الموارد البشرية والمادية، استدامة قيادة الآخرين، التوزيع الاستراتيجي، الثقافة التنظيمية، المسئولية المجتمعية والبيئية)، حيث حصلت جميع الأبعاد الخمسة على التوالي (الثقافة التنظيمية، المسئولية المجتمعية والبيئية، استدامة استثمار الموارد البشرية والمادية، استدامة قيادة الآخرين، التوزيع الاستراتيجي) على درجة أداء متوسطة

من وجهة نظر أفراد الدراسة. ولم يحصل أي بعد من الأبعاد الخمسة على درجة أداء عالية، او منخفضة، او منخفضة جداً.

- أن المتوسط الحسابي العام لجميع ابعاد المحور بلغ (٢,٧٤) من أصل (٤)، وهذا يعني أن درجة أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية الناشئة للقيادة المستدامة هي متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة، حيث حصلت جميع أبعاد المحور على درجة أداء متوسطة من وجهة نظر أفراد الدراسة. وتوضح هذه النتيجة أن مستوى إتباع اسلوب القيادة المستدامة في الجامعات السعودية الناشئة لا يرتقي إلى درجة عالية وهي الدرجة المأمولة أن تتحقق في الجامعات السعودية الناشئة بالنظر إلى ما تجابهه من تحديات كبيرة وما يناط بها من أدوار حيوية لخدمة مجتمعاتها وبيئاتها والدور الذي يجب أن تلعبه في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠. وقد تكون هذه الدرجة المتوسطة تعكس أن ما يتم تطبيقه من بعض ممارسات القيادة المستدامة في الجامعات السعودية الناشئة تميل أكثر إلى أن تكون اجتهادات ومبادرات فردية أكثر من كونها سعي مؤسسي منظم وممنهج لتطبيق ممارسات القيادة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. وهذه النتيجة تتفق بشكل عام مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل نتائج دراسة كل من: نتيجة دراسة العتيبي (٢٠١٥)، نتيجة دراسة غانم (٢٠١٦)، نتيجة دراسة إليكسو وازيتيرو (Aleixo, & Azeiteiro,2018) والتي تشير إلى درجة متوسطة لتطبيق ممارسات القيادة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، وهذا يشكل دعم أكبر للاستفادة من تطبيق نموذج القيادة المستدامة لتطوير القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة. ومن ناحية أخرى، تختلف هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل نتائج دراسة كل من: نتيجة دراسة لامبرت (Lambert, 2012)، نتيجة دراسة كانتابوترا وساراتون (Kantabutra & Saratun, 2013)، نتيجة دراسة لونجهرست وجوخ (Longhurst & Gough, 2014)، ونتيجة دراسة الظواهره وآخرين (Alzawahreh et al., 2019) التي تشير إلى درجة عالية من تطبيق ممارسات القيادة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠.

- تراوح المتوسط الحسابي لإجابة أفراد الدراسة لكافة أبعاد المحور ما بين (٢,٦٥ – ٢,٨٤) من أصل (٤)، وهذا يدل على ان تطبيق أبعاد محور واقع أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة للقيادة المستدامة من وجهة نظر أفراد الدراسة جاءت بدرجة أداء متوسطة.

- جاء ترتيب الأبعاد في محور واقع أداء القيادات الأكاديمية للقيادة المستدامة على النحو التالي مرتب ترتيباً تنازلياً:

- جاء في المرتبة الأولى بُعد الثقافة التنظيمية بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٤).
- جاء في المرتبة الثانية بُعد المسئولية المجتمعية والبيئية بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٠).
- جاء في المرتبة الثالثة بُعد استدامة استثمار الموارد البشرية والمادية بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٧).
- جاء في المرتبة الرابعة بُعد استدامة قيادة الآخرين بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٧).
- جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة بُعد التوزيع الاستراتيجي بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٥).

وللإجابة عن السؤال الثاني تفصيلياً تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة وفق كل بعد من أبعاد محور واقع أداء القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية الناشئة للقيادة المستدامةكما يلي:

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، تقدم الباحثة مجموعة التوصيات التالية:

١) أن تعمل إدارات الجامعات الناشئة على توفير المتطلبات الرئيسية لتطبيق القيادة المستدامة كتدشين ثقافة تنظيمية مواتية وتوفير دعم الإدارة العليا، وتوفير الموارد المادية والتقنية اللازمة والتوصيف الدقيق لكفايات القيادة المستدامة التي يجب أن تتوافر لدى القيادات الأكاديمية.

٢) أن تعمل إدارات الجامعات الناشئة على تذليل المعوقات المتوقعة لتطبيق القيادة المستدامة كمقاومة القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس للتغيير وضعف الخبرات المحلية في القيادة المستدامة من خلال ندوات وورش عمل للتوعية بأهمية القيادة المستدامة وإمكانية تطبيقها وصقل الخبرات المحلية في هذا المجال.

٣) العمل على تدشين لجنة مركزية على مستوى الجامعات السعودية تتولى مهام تنسيق وتخطيط ومتابعة مبادرات تطبيق القيادة المستدامة وصقل مهارات وخبرات القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس المتعلقة بها.

٤) بما يرتبط بالنتائج المتعلقة بالمستوى المتوسط من استثمار استدامة الموارد البشرية والمادية؛ من المأمول أن يتم تدشين نظام للمكافآت لتقدير وإثابة جهود أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الاستدامة والمشاركة في التنمية المستدامة وخدمة المجتمع.

قائمة المراجع :

أحمد، أريج حسين (١٤٣٩). *ممارسة القيادات الجامعية للقيادة الخادمة وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى موظفات جامعة أم القرى*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، ٧٨-٨١.

اشتيوي، محمد عمر (٢٠١٧). *درجة ممارسة مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة لنمط القيادة المستدامةوسبل تطويرها*. دراسة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، كلية التربية.

البدوي، أمل (٢٠١٧). رؤية مقترحة لدور القيادات الأكاديمية لتحقيق الميزة التنافسية بجامعة الملك خالد. المجلة الدولية التربوية المتخصصة: *دار سمات للدراسات والأبحاث*، ٦ (١١)، ١٢٤ - ١٥٦.

الثبيتي، خالد عواض (٢٠١٨). أنموذج مُقترح لقياس أداء القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية في ضوء مُتطلّبات الاعتماد الأكاديمي. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*،٢ ،٤٥-٨٠.

جامعة الباحة (٢٠١٩). *الموقع الرسمي لجامعة الباحة*. تم استرجاعه من الموقع الإليكتروني لجامعة الباحة:

https://portal.bu.edu.sa/web/university-links/vision-and-mission

جامعة المجمعة (٢٠١٩). *تاريخ ونشأة جامعة المجمعة*. تم استرجاعه من: من الموقع الإليكتروني للجامعة

https://www.mu.edu.sa/ar/content/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%A7%D8%B1%D9%8A%D8%AE

جامعة حائل (٢٠١٦). *الدليل التعريفي لكليات جامعة حائل وعماداتها المساندة*. تم استرجاعه من:

http://www.uoh.edu.sa/Subgates/Faculties/CC

جامعة حائل (٢٠١٩). *عن جامعة حائل*. تم استرجاعه من الموقع الإليكتروني لجامعة حائل

http://www.uoh.edu.sa/AboutHU/Pages/VisionAndMission.aspx:

الخريشا، رائدة (٢٠١٩). درجة ممارسة القيادات الأكاديمية في جامعات شمال الأردن لدورهم في توثيق العلاقة مع مؤسسات المجتمع المحلي". *دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي*، ٤٦ (٢)، ٥٦١ - ٥٧٧.

الدغرير، وفاء محمد حسن (٢٠١٨). التمكين الإداري وعلاقته بالتحديات التي تواجه القيادات النسائية فى الجامعات السعودية الناشئة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، ٧* (٨)، ١٨ - ٣٠.

رضوان، سامي (٢٠١٣). تطوير الأداء البحثي في الجامعات الناشئة في ضوء الشراكة المجتمعية والتشبيك المؤسسي. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي.(٢٤)*، ٢١٧-٣٢٢.

الروقي، مطلق بن مقعد (٢٠١٦). المشكلات الأكاديمية والإدارية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الناشئة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، ٢٨*، ١٢٣-١٤٥.

الرويلي، سعود بن عبدالله بن برد (٢٠١٥). الحرية الأكاديمية في الجامعات السعودية كما يراها أساتذة الجامعات السعودية الناشئة الحكومية والاهلية. *مجلة التربية: جامعة الأزهر، كلية التربية، ١٦٣* (٣)، ٨٠١ - ٨٣٨.

زاهر، ضياء الدين وندا، فايزة (٢٠١٨). دور القيادات الأكاديمية الجامعية فى الارتقاء بالقدرة التنافسية للجامعات: دراسة تحليلية نقدية". *مستقبل التربية العربية: المركز العربى للتعليم والتنمية، ٢٥* (١١١)، ٧٩٣ - ٨٢٠.

الزهراني، جمعان بن عبدالقادر (٢٠١٨). واقع خدمات المعلومات في مكتبات الجامعات السعودية الناشئة: جامعة الباحة أنموذجاً. *اعلم: الاتحاد العربى للمكتبات والمعلومات، ٢٢*، ٣٦٣ - ٣٨٤.

سليم، صالح (٢٠١٢). *درجة اتقان القيادات الأكاديمية في الجامعات الأردنية للمهارات الناعمة*. رسالة ماجستير. جامعة جرش، جرش، الأردن.

السويد، محمد بن ناصر الشهيل (٢٠١٨). تطبيق بطاقات الأداء المتوازن أداة للتخطيط الاستراتيجي في جامعة المجمعة أنموذجاً للجامعات الناشئة بالمملكة العربية السعودية. مجلة *العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٧* ، ٤١٧ - ٤٧٧.

السيف، أحمد محمد (١٤٣٢ه). الأدوار المنتظرة من الجامعات الناشئة في صناعة البحث العلمي في المملكة. ورقة عمل مقدمة الى *منتدى الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي صناعة البحث العلمي في المملكة العربية السعودية*، الدورة الثانية. ٢٢-٢٣ جماد الاخرة ١٤٣٢ه الموافق ٢٦-٢٧ ابريل ٢٠١١م، جامعة الامام بن سعود الإسلامية، الرياض.

الشهري، فوزية بنت ظافر علي (٢٠١٧). *دور القيادة الأكاديمية في تنمية التشارك المعرفي كما يدركه أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد*. رسالة ماجستير. جامعة الملك خالد، أبها.

طيفور، هيفاء (٢٠١٨). إدارة الأزمات بكليات جامعة حائل: المصادر والاستراتيجيات المستخدمة للتعامل معها من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. مجلة *التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، ١٧٨* ، ٣٥٢- ٣٨١.

عبدالجواد، جابر محمد (٢٠١٣). دور الجامعات الناشئة في تحقيق التنمية الاقتصادية في المملكة العربية السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة سلمان بن عبدالعزيز. *مجلة التجارة* والتمويل، ١٩٥،٤-٢٢٨.

العتيبى، منصور بن نايف (٢٠١٥). مساهمة جامعة نجران فى التنمية المستدامة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية والإدارية بالجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة القصيم ٨،* (٣)، ٩٥٣ - ١٠٠٢.

العتيبي، عبد المجيد بن سلمي (٢٠١٧). تصور مقترح للتغلب على تحديات الإنتاج العلمي في الجامعات السعودية الناشئة. مجلة كلية *التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية،* جامعة *بابل، ٣٣،* ٢٥٦-٢٨٥.

العتيبي، منصور وموسى، محمد (٢٠١١) تطوير أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقًا لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي. *مجلة التربية للبحوث النفسية والاجتماعية، ١* (١٤٥)، ٤٥٥-٤٦٣.

العلي، فهد، والأمين، طارق حسن (١٤٣٣ه). معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الناشئة بالمملكة. *المؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي.*

العنزي، سعود عيد (٢٠١١). معوّقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة. *مجلة دراسات العلوم التربوية، ٣٨* (٦)، ١٨٣٩-١٨٥٢.

العودة، إبراهيم (٢٠١٨). واقع خصائص الريادة الإدارية لدى القيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية". *مستقبل التربية العربية: المركز العربى للتعليم والتنمية، ٢٥* (١١٣)، ١١ - ٣٤٩.

عيد، فاطمة (٢٠٠٢). دور مدير المدرسة كقائد تربوي في مدرسة المستقبل ودور القيادي في تغيير وتطوير البرامج والأنشطة المدرسية، *مجلة التربية، ٣* ، (٤).

عيد، هالة فوزي محمد (٢٠١٥). تصور مقترح لتحقيق القيادة الإبداعية لدى القيادات الجامعية بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٦١* ، ٣٨٧ - ٤٢٦.

غانم، عصام جمال (٢٠١٦). واقع تطبيق القيادة المستدامةفي جامعة مدينة السادات كمدخل لتطوير التعليم الجامعي: دراسة مسحية. *مجلة مستقبل التربية العربية، ٢٣* (١٠٣)، ٢٣٩-٣٠٠.

القحطـاني، زينـة بنـت محمـد بـن فـالح (٢٠١٧). تقيـيم تجربـة الكراسـي البحثيـة فـي الجامعـات السـعودية الناشـئة علـى ضـوء التجـارب المحليـة والعالميـة. *العلـوم التربويـة: جامعـة القـاهرة، كليـة الدراسـات العليـا للتربيـة، ٢٥* (١)، ٤٣٥ - ٤٧١.

المحـادين، نائلـة وبطـاح، أحمـد (٢٠١٨). درجـة التـزام القيـادات الأكاديميـة فـي الجامعـات الأردنيـة الرسـمية بالأخلاقيـات المهنيـة مـن وجهـة نظـر أعضـاء الهيئة التدريسية. *دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، ٤٥*، ملحق، ٢٥٦ - ٢٧٧.

مـدين، سـحر (٢٠١٢). *درجـة ممارسـة القيـادة التحويليـة وعلاقتهـا بـالروح المعنويـة لأعضـاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية*. رسـالة ماجستير غيـر منشـورة. ن كلية التربية، جامعة أم القرى.

المرشد، سلطان عقلا (٢٠١٧). دور الجامعات الناشئة في التنمية المحلية: دراسة حالة جامعة الحدود الشمالية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة ملفات أبحاث في الاقتصاد والتيسير* (٦)،٧٦-١٠٤.

مركـز البحـــــــوث والدراســـــــــــــات فـي التعلـيم العـالي (٢٠١٤) *التعلـيم العـالي فـي المملكـة العربيـة السـعودية: المسـيرة والانجاز*. وزارة التعليم. الرياض. مسترجع من: http://chers.moe.gov.sa/ar/Publications/Publications1/HEPE.pdf

المطلق، تركي بن علي حمود (٢٠١٧). الاستثمار المعرفـي وعلاقتـه فـي بنـاء الميزة التنافسية للجامعات الناشئة بالمملكة العربيـة السـعودية. *مجلـة العلـوم التربويـة والنفسية: جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، ١٨* (٣)، ٢٦١ - ٢٩٩.

ناصـر، خلـف وبـدوي، نسـرين (٢٠١٨). دور أبعـاد القيـادة التحويليـة فـي تعزيـز متطلبـات الأداء المتميـز: دراسـة مقارنـة لآراء عينـة مـن القيـادات الأكاديميـة فـي جـامعتي تكريـت وكركـوك. *مجلـة جامعـة كركـوك للعلـوم الإداريـة والاقتصـادية: جامعـة كركـوك - كليـة الإدارة والاقتصـاد، ٨* (٢)، ٨٥ - ١١٤.

وزارة التعليم العالي (١٤٣٣هـ). *الجامعات السعودية*. تم استرجاعه من: https://hesc.moe.gov.sa/DCFiles/Universities-Guide.pdf

المراجع الأجنبية

Aleixo, A. M., Azeiteiro, U., & Leal, S (2018). The implementation of sustainability practices in Portuguese

higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, *19*(1), 146-178.

Aleixo, A; Azeiteiro, U & Leal, S (2018). The implementation of sustainability practices in Portuguese higher education institutions, *International Journal of Sustainability in Higher Education.* 19(1),146-178

Alkaher, I., & Avissar, I (2018). Assessing the impact of a program designed to develop sustainability leadership amongst staff members in higher education institutes: a case study from a community of practice perspective. *Environmental Education Research*, *24*(4), 492-520.

Alzawahreh, A, Khasawneh, S & Aljaradat, M (2018). Green Management Practices in Higher Education: The Status of Sustainable Leadership. *Tertiary Education and Management.* Issn 1358-3883.

Avery, G. C., & Bergsteiner, H (2011a). Sustainable leadership practices for enhancing business resilience and performance. *Strategy & Leadership*, *39*(3), 5-15.

Avery, G. C., & Bergsteiner, H (2011b). *Sustainable leadership: Honeybee and locust approaches*. Routledge.

Bass, B. M., & Bass, R (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research & managerial applications*, (4th ed.), New York, NY: Free Press.

Coyne, S.(2017). Sustainable Leadership: Rewire your brain for sustainable success. *Transpersonal Leadership Series; White Paper Three.*http://pmconsulting.in/wp-content/uploads/2017/03/White-Paper-Rewire-your-Brain-for-Sustainable-Success.pdf

Coyne, S.(2018). Sustainable Leadership: Rewire your brain for sustainable success. *Transpersonal Leadership Series; White Paper Three.*

Dalati, S., Raudeliūnienė, J., & Davidavičienė, V (2017). Sustainable leadership, organizational trust on job satisfaction: empirical evidence from higher education institutions in Syria. *Business, Management and Education*, *15*(1), 14-27.

Farooq, M (2016, October). Sustainable Leadership Practices in Higher Education Institutions: An Analytical Review of Literature. In *International Symposium on Chaos, Complexity and Leadership* (pp. 235-245). Springer, Cham.

Hussain, S & Albarwani, T.(2015*). Leadership for sustainability perceptions in higher education institutions in Oman, Management in Education*, *29*(4), 151-157.

Kantabutra, S., & Saratun, M (2013). Sustainable leadership: honeybee practices at Thailand's oldest university. *International Journal of Educational Management*, *27*(4), 356-376.

Lambert, S (2011). Sustainable leadership and the implication for the general further education college sector. *Journal of Further and Higher Education*, *35*(1), 131-148.

Lambert, S.(2012). the perception and implementation of sustainable leadership strategies in further education colleges. *Journal of Leadership Education*, *11*(2), 102-120.

Longhurst, J., & Gough, G (2014). University leadership for sustainability. Implementing a comprehensive institution wide approach to education for sustainable development. A case study of the University of the West of England, Bristol.

McCann ,J & Holt, R.(2011). Sustainable Leadership: A manufacturing employee perspective. S.A.M. *Advanced Management Journal*, *76* (4), 4-14,2.

Nava, L (2018). *Caminando, preguntamos: Rotating leadership as an alternative for sustainable and effective administrators* (Order No. 10929304). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global (2112414933).

Peterson, J. J (2014). *Motivators of university and college leaders in the integration of sustainable practices* (Order No. 3611744). Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global (1504609962).

Santorello, J. A (2019). *A case study of "sustainability high school": Barriers faced in converting to a sustainable school and how school and district leadership overcame those barriers* (Order No. 13877968). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global (2217098643).

Shaw, T (2018). *Sustainable leadership: A delphi study* (Order No. 10976408). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global (2132482016).

Silalaiy, K., Ratanaolarn, T., & Thaveesuk, M (2017). Sustainable Leadership of Vocational College Administrators: Documentary Research. *BU Academic Review*, *16*(1), 61-73.

Skarie, K (2013). Sustainable leadership: Engaging students to create lasting change on campus. *Journal of the Student Personnel Association at Indiana University*, 6-14.

Thompson, S., Forde, T., & Otieno, T (2017). A Sustainable, Culturally Competent Approach to Academic Leadership. In *Global and Culturally Diverse Leaders and Leadership: New Dimensions and Challenges for Business, Education and Society* (pp. 279-305). Emerald Publishing Limited.

تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة

إعداد

علي بن خلف أحمد الزهراني

معلم بمدرسة الإمام الطبري - مكتب التعليم بغرب مكة

Doi: 10.33850/jasep.2020.67804

استلام البحث : ١٥ / ١٠ /٢٠١٩   **قبول النشر: ١٢ / ١١ / ٢٠١٩**

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتضمنت عينة الدراسة (٩٠) معلما في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨ هـ، طبق عليهم استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة (إعداد الباحث). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن:

- جميع عبارات الاستبانة تقع تقديرات المعلمين فيها بين المستوى المرتفع والمرتفع جدا.
- تقديرات المعلمين لمجالات الأهداف والمحتوى والأنشطة ووسائل التقويم والدرجة الكلية للاستبانة في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج؛ جميعها تقع في المستوى المرتفع جدا.

كلمات مفتاحية: تقويم، مقرر لغتي، الصف الأول الابتدائي، المملكة العربية السعودية

Abstract:

The present study aims to evaluate the book of my language first for grade primary in Saudi Arabia in the light of the views of the Arabic language teachers in Mecca. The study used the descriptive approach. The study sample included 90 teachers in the first semester of the academic year 1437-1438 AH, applied to them to identify evaluate book to my first grade primary in Saudi Arabia in the light of the views of the Arabic

language teachers in Mecca (prepared by the researcher). The study results indicated that:
- All questionnaire phrases are estimates where teachers between high level and very high.
- Teachers' estimates of the areas of the objectives, content, activities and evaluation and the total score of the questionnaire in the book of the Arabic language first grade primary in light of the quality of the curriculum standards; all of which are located at a very high level.
Keywords: Evaluation, a book to my language, first grade, Saudi Arabia

مقدمة:

تتمايز الثقافات والحضارات بقدر ما يتمايز فيها التعليم. ويعد الكتاب المدرسي أحد الأبعاد المهمة والضرورية للتعليم.

يشهد العالم اليوم حركات جديدة في تصميم المناهج المدرسية و تطويرها بهدف تحسين مستويات التعليم المختلفة في المؤسسات التربوية بكافة عناصرها و مكوناتها الرئيسية، و لم تعد دراسة المنهاج المدرسي مقتصره على معالجات عميقة للمحتوى و إنما اصبحت تتناول التربية بأبعادها المختلفة فهي تشتمل على الأهداف و المحتوى و طرق التعليم و التعلم و التنظيم المدرسي و التقويم. (ملحم، ٢٠٠٥)

يعد تقويم المنهج العنصر الرابع من عناصر المنهج و هو من أهم العوامل التي تؤثر تأثيراً مباشراً على العملية التعليمية - فهو يؤثر في عناصر المنهج من أهداف و محتوى و نشاطات التعليم المختلفة و يتأثر بها و عملية التقويم شاملة لكل هذه العناصر ايضا لكل ما لا يخضع للتقويم بصورة دقيقة يكون بمنأى عن التحسين و التجديد (موسى، ٢٠٠٢)

وتحديد الأهداف التربوية يحتاج إلى تقويم و كذلك تخطيط المناهج وتطبيقها إلى عملية تقويم و كذلك تخطيط و تطبيق المناهج يحتاج إلى عملية تقويم مصاحبة و مستمرة بالإضافة إلى التقويم النهائي للتعرف على مدى تحقيق الأهداف المرسومة للمناهج (الفتلاوى،٢٠٠٥)

وتحليل الكتب الدراسية و منهج تعليم اللغة يشير إلى أن اختيار المادة الملائمة لكل صف دراسي ما تزال مثار اختلاف في وجهات النظر ويمكن أن يفسر هذا الاختلاف في ضوء المهارات اللغوية المادة العلمية وكون وظيفة منهج تعليم اللغة

تقوم على الوضع الحقيقي للتلاميذ في كل فصل، و من ثم يجب أن يختلف من مدرسة إلى مدرسة و من سنه إلى أخرى (مجاور،٢٠٠٠)

فالكتاب المدرسي هو الوسيط الفعلي للتواصل بين المعلم والمتعلم فهو بين يدي المتعلم يعيد النظر فيه متى شاء، بالإضافة إلى أنه يقحم الطلبة جميعهم في الأنشطة والتدريبات ويوفر لهم فرصا متساوية من التعليم تناسب قدراتهم المختلفة. (عبد الخالق والعملة ، ٢٠٠٠)

فالكتاب المدرسي هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج ويشتمل على عدة عناصر تتمثل في الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلم للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حددها المنهاج. (مرعي والحيلة، ٢٠٠٠)

وتعد كتب اللغة العربية في الصفوف الأولى من الأهمية بمكان؛ حيث أنها تعد التلميذ للمراحل العليا، ومن خلالها تنمو قدراته اللغوية المتنوعة.

فالاهتمام بتعلم اللغة العربية يعمل علي تعزيز تمسك التلاميذ بعقيدتهم الإسلامية من خلال ربطهم بالقرآن الكريم والحديث النبوي الشريف باعتبارهما منبع العقيدة الإسلامية وقمة البيان. (الحشاش، ٢٠٠١)

وقد اهتمت العديد من الدراسات بمناهج اللغة العربية وكتاب لغتي، مثل دراسة (الرجبي ، ٢٠١٣) ودراسة (الذيابي، ٢٠١٤)، و دراسة (الذبياني، ٢٠١٤)، و دراسة (الرومي ، ٢٠١٢). وكان من أكثر الكتب المستهدفة بالتطوير كتب اللغة العربية ، حيث تم الأخذ بمداخل تربوية فتم من مدخل العلوم اللغوية إلى المهارات اللغوية (وزارة التربية والتعليم،١٤٢٨).

ويبرز دور المعلم في تنفيذ المنهج وتحقيق أهدافه ؛ لأنه هو من يمارس المهنة مباشرة وهو أقرب إلى الميدان. (الرومي ، ٢٠١٢)

لذلك جاءت الدراسة الحالية للاهتمام برأي المعلم في كتاب لغتي الذي يقوم بتدريسه.

مشكلة الدراسة:

من خلال ما يلي عمل الباحث كمعلم للغة العربية للصف الأول الابتدائي، ومن خلال لقائه بأولياء أمور بعض تلاميذ الصف الأول الابتدائي، وبعد مناقشات مع زملائه التخصص وفي المرحلة التدريسية ـ لمس مجموعة من الصعوبات التي يعاني منها هؤلاء التلاميذ خلال دراستهم لمنهج اللغة العربية، و تتلخص في:

- طول كتاب لغتي.
- إهمال الكتاب لوصول التلميذ لمرحلة الاتقان في المهارات اللغوية التي يتضمنها المنهج.

- صعوبة بعض الكلمات المتضمنة في كتاب لغتي.
- التوسع في بعض الدوس المتعلقة ببعض الحروف، على حساب بقية الحروف.
- طول بعض الأنشطة المتضمنة في الكتاب.

وبالرغم من إعداد كتاب لغتي من نخبة متميزة من الأساتذة، إلا أنه دعت الأسباب السابقة إلى دراسة تقويم منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة.

ويمكن صياغة سؤال الدراسة كما يلي:

- ما مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة لمجالات الأهداف والمحتوى والأنشطة ووسائل التقويم في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة لمجالات الأهداف والمحتوى والأنشطة ووسائل التقويم في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدارسة في:

الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية للدراسة في:

- أهمية العينة التي طبقت عليها الدراسة، وهي فئة المعلمين الذين يدرسون اللغة العربية للصف الأول الابتدائي.
- إثراء المكتبة العربية باستبانة تقيس مستوى تقديرات معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة لمجالات الأهداف والمحتوى والأنشطة ووسائل التقويم في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج.
- كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي يعد المدخل إلى تعليم القراءة والكتابة وبواسطته نرسخ القيم والاتجاهات المتنوعة لدى التلاميذ.
- تستطلع هذه الدراسة تقديرات معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة لمجالات الأهداف والمحتوى والأنشطة ووسائل التقويم في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج مما يتيح الفرصة لتحديث وتطوير كتاب لغتي.

الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة في:

- الإفادة من الدراسة في تحسين وتطوير كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي

- الإفادة من الدراسة في توجيه نظر المسؤولين حول أهمية دور المعلم في الحكم على ما يدرسه لتلاميذه.

مصطلحات الدراسة:

التقويم:

مجموعة الأحكام التي نزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم ونشخص بها نقاط القوة والضعف بقصد اقتراح الحلول التي تصحح مسارها. (شحاتة، ١٩٩٨)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه تقييم جميع جوانب كتاب لغتي وعرض نقاط القوة والضعف فيه بغرض طرح حلول لها.

تقويم المنهج:

تحديد قيمة المنهاج أو بعضه لتوجيه مسيرة تصميم المنهاج ومسيرة تنفيذه ومسيرة تطويره نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفًا. (برنامج التعليم المفتوح، ١٩٩٨)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه عملية نقصد بها تطوير كتاب لغتي من خلال آراء المعلمين الذين يقومون بتدريس هذا الكتاب.

فروض الدراسة:

من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة اشتق الباحث فرض دراسته على النحو التالي:

- يوجد مستوى عال من تقديرات معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة لمجالات الأهداف والمحتوى والأنشطة ووسائل التقويم في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج.

ويندرج منه الفروض الفرعية التالية:

- يوجد مستوى عال من تقديرات معلمي اللغة العربية لمجال الأهداف في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج.
- يوجد مستوى عال من تقديرات معلمي اللغة العربية لمجال المحتوى في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج.
- يوجد مستوى عال من تقديرات معلمي اللغة العربية لمجال الأنشطة في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج.
- يوجد مستوى عال من تقديرات معلمي اللغة العربية لمجال وسائل التقويم في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج.

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة ؛ لذا فالمنهج الوصفي هو الأكثر ملائمة لأهداف البحث الحالي.

ثانيا: مجتمع وعينة الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع معلمي اللغة العربية القائمين بالتدريس لتلاميذ الصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية بمكة المكرمة. بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٧-١٤٣٨ هـ.

واشتملت عينة الدراسة على (١١٠) من ؛ تم تقسيمهم على النحو التالي:

أ- العينة الاستطلاعية: تضمنت العينة الاستطلاعية (٢٠) معلم ، حيث قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة (تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة) - على العينة الاستطلاعية للتحقق من صدقها وثباتها.

ب- العينة الأساسية: تضمنت العينة الأساسية (٩٠) معلما.

ثالثاً: أدوات الدراسة: تشتمل أدوات الدراسة على:

- استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة (إعداد الباحث)

وفيما يلي عرض لكيفية إعدادها.

استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة (إعداد الباحث)

قام الباحث بإعداد استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة من خلال الاطلاع والإفادة من المقاييس التالية:

- استبانة (طموس، ٢٠٠٢) لقياس تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب " لغتنا الجميلة " لمقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث.
- استبانة (التويجري، ٢٠١٤) لقياس تقويم منهج اللغة العربية المطور للصف الأول الابتدائي بدولة الكويت في ضوء آراء معلمي و موجهي مادة اللغة العربية.

وتتضمن الاستبانة أربعة أبعاد، وهي: مجال الأهداف ومجال المحتوى ومجال الأنشطة ومجال وسائل التقويم. وتتدرج استجابات أفراد عينة الدراسة علي الاستبانة علي خمسة مستويات. ويوضح الباحث طول فئة المتوسط الحسابي، ومستوى تقديرات المعلمين من خلال جدول رقم (١)

جدول رقم (١)

طول فئة المتوسط الحسابي، ومستوى تقديرات المعلمين

طول فئة المتوسط الحسابي	مستوى توافر متغيرات الدراسة
من (١) إلي (١.٨٠)	منخفض جدا
من (١.٨١) إلي (٢.٦٠)	منخفض
من (٢.٦١) إلي (٣.٤٠)	محايد (متوسط)
من (٣.٤١) إلي (٤٢٠)	كبير
من (٤.٢١) إلي (٥)	كبير جدا

ويوضح جدول رقم (٢) توزيع عبارات استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة -في صورتها المبدئية- على أبعادها.

جدول رقم (٢) توزيع عبارات استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة على أبعادها

م	البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	مجال الأهداف	١ ـ ٨	٨
٢	مجال المحتوى	٩ـ ٢٩	٢١
٣	مجال الأنشطة	٣٠ـ ٣٦	٧
٤	مجال وسائل التقويم	٣٧ـ٤٢	٦
عدد عبارات الاستبانة			٤٢

الخصائص السيكومترية لاستبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة :

صدق استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة :

صدق المحكمين: قام الباحث بعرض استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة على عدد (٥) أساتذة متخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ بهدف التأكد من صدق الاستبانة. وتم تعديل بعض العبارات، واعتبار العبارات التي حصلت على موافقة (٨٠) % من عدد المحكمين عبارات مقبولة.

صدق المقارنة الطرفية:

قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال طريقة المقارنة الطرفية، حيث قام بمقارنة متوسطات درجات المرتفعين في الاستبانة من أفراد العينة

الاستطلاعية والتي بلغ عددها (٢٠) معلمين بمتوسطات درجات المنخفضين ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات عن طريق حساب النسبة الحرجة. ويوضح جدول رقم (٣) هذه الفروق.

جدول رقم (٣) الفروق بين المرتفعين والمنخفضين بالعينة الاستطلاعية في استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة .

م	المجال	درجة الحرية	قيمة "ت"
١	مجال الأهداف	١٩	**٤٤.٠٣
٢	مجال المحتوى	١٩	**٣١.١٣
٣	مجال الأنشطة	١٩	**٣٣.٢٥
٤	مجال وسائل التقويم	١٩	**٥٠.١٩
	استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة	١٩	**٤٨.٠١

** دالة عند مستوى

يتضح من خلال جدول رقم (٣) أنه هناك فروق جوهرية بين المرتفعين في استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة والمنخفضين فيها، أي أن استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة تميز بين المرتفعين والمنخفضين فيها؛ مما يؤكد صدق الاستبانة.

ثبات استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة :

ثبات العبارات: قام الباحث بحساب ثبات العبارات عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الخمسة لاستبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة بعدد عبارات كل بعد على حدة، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد. وانحصرت معاملات ألفا للعبارات بين (٠.٧٧) ، (٠.٨٣)

ثبات الأبعاد: قام الباحث بحساب ثبات الأبعاد عن طريق حساب معامل ألفا لكل بعد من الأبعاد الخمسة، ويوضح جدول رقم (٤) هذه المعاملات.

جدول رقم (٤) معاملات ثبات أبعاد استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة ودرجته الكلية.

المتغير	معامل الثبات
مجال الأهداف	٠.٨٧
مجال المحتوى	٠.٨٥
مجال الأنشطة	٠.٨٥
مجال وسائل التقويم	٠.٨٣
الاستبانة ككل	٠.٨٨

من خلال جدول رقم (٤) يتضح أن معاملات الثبات للأبعاد جيدة وأن معامل ألفا للاستبانة كله يساوى (٠.٨٨) وهي قيمة عالية للثبات، كما أنها أكبر من معاملات ثبات أبعاد الاستبانة. وهذا يعنى حذف أي بعد يقلل من ثبات الاستبانة، مما يدل على ثبات الأبعاد.

وهذا يعنى جميع معاملات ألفا للعبارات - في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد- أقل من معامل ألفا للبعد الذي تقيسه العبارة. ومن هنا يتضح أن جميع العبارات ثابتة.

الصدق الذاتي: يندرج هذا النوع من الصدق تحت ما يعرف بالصدق الإحصائي ، ويتم التأكد من الصدق الذاتي بحساب الجذر للتربيعي لمعامل ثبات الاستبانة، فكان معامل ألفا لثبات الاستبانة كله يساوي (٠.٨٨) ومعامل الصدق يساوي (٠.٩٣).

الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والبعد الذي تندرج تحته هذه العبارة. وانحصرت معاملات الارتباط بين (٠.٣٩) ، (٠.٨٩)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق مفردات استبانة تقويم منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة. كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة. ويوضح جدول رقم (٥) هذه المعاملات.

جدول رقم (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة .

م	البعد	معامل الارتباط
١	مجال الأهداف	٠.٨٨**
٢	مجال المحتوى	٠.٨٩**
٣	مجال الأنشطة	٠.٨٤**

م	البعد	معامل الارتباط
٤	مجال وسائل التقويم	٠.٨٣**

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال جدول رقم (٥) أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة؛ دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يدل على ثبات الاستبانة.

مما سبق يتضح للباحث مما سبق ثبات وصدق استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة .

وصف استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة في صورته النهائية:

تتكون استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة من (٤٢) عبارة تتوزع على خمسة أبعاد. ويصحح الاستبانة بحيث تعطى خمس درجات للاستجابة "موافق بدرجة كبيرة"، وأربع درجات للاستجابة "موافق"، وثلاث درجات للاستجابة "محايد"، ودرجتان للاستجابة "غير موافق"، ودرجة واحدة للاستجابة "غير موافق بدرجة كبيرة". وتتراوح الدرجة الكلية للاستبانة بين (٤٢- ٢١٠) درجة. ويوضح جدول رقم (٢) توزيع عبارات استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة بصورته النهائية على أبعاده. ويوضح ملحق (١) استبانة تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة في صورته النهائية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

ينص فرض الدراسة الرئيس على أنه " يوجد مستوى عال من تقديرات معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة لمجالات الأهداف والمحتوى والأنشطة ووسائل التقويم في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج." ويندرج منه الفروض الفرعية التالية:

- يوجد مستوى عال من تقديرات معلمي اللغة العربية لمجال الأهداف في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج.
- يوجد مستوى عال من تقديرات معلمي اللغة العربية لمجال المحتوى في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج.

- يوجد مستوى عال من تقديرات معلمي اللغة العربية لمجال الأنشطة في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج.
- يوجد مستوى عال من تقديرات معلمي اللغة العربية لمجال وسائل التقويم في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج.

وللتحقق من صحة هذه الفرض، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات وأبعاد استبانة ويتضح ذلك من خلال جدول رقم (٦).

المجال	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تقدير المعلمين
الأهداف	١.	تتضمن بداية كل وحدة.	٤.٢٨	٠.٧١	كبير جدا
	٢.	تحتوي مقدمة المقرر على مؤشرات واضحة عن أهداف تدريسه.	٤.٥٥	٠.٧٢	كبير جدا
	٣.	تبرز مقدمة المقرر الفكرة العامة عن أهداف تدريس المقرر.	٤.١٥	٠.٨٥	كبير
	٤.	ينسجم المقرر مع أهداف التعليم للمملكة العربية السعودية.	٤.١٩	٠.٥١	كبير
	٥.	تصاغ الأهداف بشكل بنائي.	٤.٧٨	٠.٥٢	كبير جدا
	٦.	ترتبط الأهداف بحاجات المتعلمين.	٤.٤٨	٠.٢٥	كبير جدا
	٧.	تترجم إلى معارف ومهارات ملموسة تؤدي الى خبرات عامة.	٤.٨٤	٠.٥٩	كبير جدا
	٨.	تتدرج وتتنوع في مستوياتها .	٤.٨٧	٠.٥٤	كبير جدا
المحتوى	٩.	يواكب المستجدات العصرية.	٣.٤٢	٠.٢٨	كبير
	١٠	يتضمن صور معبرة تحمل دلالات تربوية.	٤.٨٥	٠.٩٩	كبير جدا
	١١	يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.	٤.٩٤	٠.٨٥	كبير جدا
	١٢	يتضمن القيم الإسلامية.	٤.٥٦	٠.٧٥	كبير جدا
	١٣	ينمي قيماً إيجابية لدى المتعلمين.	٤.٥٦	٠.٤٩	كبير جدا
	١٤	يراعي الخبرات السابقة للمتعلمين.	٤.٢٤	٠.٥٢	كبير جدا
	١٥	يتناسب مع عدد الحصص.	٤.٥١	٠.٤٩	كبير جدا
	١٦	يعتني بالنمو اللغوي لدى	٤.٦١	٠.٧٢	كبير جدا

المجال	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تقدير المعلمين
		المتعلمين.			
	١٧	يتسلسل منطقيًا من حيث المعرفة.	٤.٥٢	٠.٩١	كبير جدا
	١٨	يتدرج في مهارات التفكير	٤.٥٣	٠.٨٢	كبير جدا
	١٩	ينمي الوعي الاجتماعي.	٤.٦٢	٠.٨٢	كبير جدا
	٢٠	يعزز الوعي البيئي.	٣.٩٩	٠.٨٢	كبير
	٢١	يهتم بالتكامل مع المواد الدراسية الأخرى.	٤.٦٣	٠.٥٢	كبير جدا
	٢٢	يلتزم بالتوازن بين موضوعاته.	٤.٤٤	٠.٨٥	كبير جدا
	٢٣	يحوي آيات من القرآن الكريم.	٣.١١	٠.٨١	محايد
	٢٤	يحوي أحاديث من السنة النبوية.	٣.٠٩	٠.٧٥	محايد
	٢٥	يتدرج من السهل إلى الصعب.	٤.١٨	٠.٤٥	كبير
	٢٦	يعزز القيم الوطنية.	٤.٨٠	٠.٥٢	كبير جدا
	٢٧	يخلو من الأخطاء العلمية.	٤.٣١	٠.٥٦	كبير جدا
	٢٨	يخلو من الأخطاء اللغوية.	٤.٩٠	٠.٦٤	كبير جدا
	٢٩	يخلو من الأخطاء الإملائية.	٤.٦٢	٠.٥٢	كبير جدا
الأنشطة	٣٠	تحاكي ميول المتعلمين وحاجاتهم.	٤.٥٢	٠.٥٢	كبير جدا
	٣١	تنمي روح التعاون والعمل الجماعي لدى المتعلمين.	٤.٧١	٠.٨٥	كبير جدا
	٣٢	تراعي الفروق الفردية.	٤.٥٦	٠.٨٥	كبير جدا
	٣٣	تناسب مستوى نضج المتعلمين.	٤.٣٦	٠.٨٥	كبير جدا
	٣٤	ترتبط بمحتوى الكتاب.	٤.٧١	٠.٥٨	كبير جدا
	٣٥	تقبل التنفيذ في ضوء معطيات البيئة.	٣.٩٤	٠.٥٥	كبير
	٣٦	تنمي القيم والاتجاهات	٣.٩٩	٠.٥٨	كبير
وسائل التقويم	٣٧	تقيس المستويات المعرفية للمتعلمين.	٤.٦١	٠.٤٨	كبير جدا
	٣٨	تقيس مهارات التفكير العليا للمتعلمين.	٤.٣٢	٠.٥٨	كبير جدا
	٣٩	ترتبط بمحتوى الكتاب.	٤.٥٢	٠.٥٩	كبير جدا
	٤٠	توجد أسئلة شاملة في نهاية كل وحدة.	٤.٦٠	٠.٤٧	كبير جدا

المجال	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى تقدير المعلمين
	٤١	تقيس مجالات الأهداف ومستوياتها.	٤.٥٢	٠.٨٤	كبير جدا
	٤٢	تتدرج من السهل إلى الصعب.	٤.٥٢	٠.٩٥	كبير جدا
مجال الأهداف			٣٦.١٤	٤.٦٩	كبير جدا
مجال المحتوى			٩١.٤٣	١٤.٠٨	كبير جدا
مجال الأنشطة			٣٠.٧٩	٤.٧٨	كبير جدا
مجال وسائل التقويم			٢٧.٠٩	٣.٩١	كبير جدا
الدرجة الكلية للاستبانة			١٨٥.٤٥	٢٧.٤٦	كبير جدا

من خلال جدول رقم (٦) يتضح أن:

- جميع عبارات الاستبانة تقع تقديرات المعلمين فيها بين المستوى الكبير والكبير جدا، عدا العبارة " يحوي آيات من القرآن الكريم." والعبارة " يحوي أحاديث من السنة النبوية. يحوي أحاديث من السنة النبوية." تقديرات المعلمين فيها في المستوى المتوسط، حيث وقعت في مستوى محايد.
- تقديرات المعلمين لمجالات الأهداف والمحتوى والأنشطة ووسائل التقويم؛ جميعها تقع في المستوى المرتفع جدا.
- الدرجة الكلية للاستبانة لتقديرات المعلمين حول مجالات الأهداف والمحتوى والأنشطة ووسائل التقويم في كتاب لغتي للصف الأول الابتدائي في ضوء معايير جودة المنهج؛ تقع في المستوى المرتفع جدا.
- جميع العبارات حصلت علي تقدير كبير جدا من المعلمين عدا العبارات " تبرز مقدمة المقرر الفكرة العامة عن أهداف تدريس المقرر." ، " ينسجم المقرر مع أهداف التعليم للمملكة العربية السعودية." في مجال الأهداف، " يواكب المستجدات العصرية."، " يعزز الوعي البيئي." ،" يتدرج من السهل إلى الصعب." في مجال المحتوى ، " ، تقبل التنفيذ في ضوء معطيات البيئة." ،" تنمي القيم والاتجاهات" في مجال الأنشطة؛ فقد حصلت على تقدير كبير.
- العبارة "يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين." حصلت على أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤.٩٤) أي أن هناك اتفاق كبير جدا على مراعاة كتاب لغتي للفروق الفردية.

- العبارة " يحوي أحاديث من السنة النبوية." حصلت على أقل متوسط حسابي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٠٩) أي أن هناك اتفاق كبير جدا على أن كتاب لغتي للفروق الفردية، يحوي أحاديث من السنة النبوية بعدد لسي كافيا.
- العبارة "يتضمن صور معبرة تحمل دلالات تربوية. " حصلت على أكبر انحراف معياري بقيمة (٠.٩٩)، مما يعنى تباعد وجهات نظر العينة حول أن كتاب لغتي يحوى صور معبرة تحمل دلالات تربوية.
- العبارة "يتدرج من السهل إلى الصعب." حصلت على أقل انحراف معياري بقيمة (٠.٤٥)، مما يعنى تقارب وجهات نظر العينة حول أن كتاب لغتي تتدرج موضوعاته من السهل إلى الصعب.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (طموس، ٢٠٠٢) حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوى تقديرات المعلمين لمجالات الأهداف والمحتوى والأنشطة ووسائل التقويم، مستوى عال.

كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (التويجري ، ٢٠١٤) حيث أشارت نتائجها إلى أن تقديرات المعلمين للمجالات الأربعة في المستوى المرتفع بشكل عام.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بكون الكتاب أعد من خلال مجموعة من الأساتذة المختصين في اللغة العربية وطرق التدريس. كما يفسر الباحث المستوى المتوسط من تقديرات المعلمين في احتواء كتاب لغتى على الآيات القرآنية والأحاديث النبوية؛ بكون الكتاب يهتم بتعليم الحروف.

كما يفسر الباحث تباعد وجهات نظر العينة حول أن كتاب لغتي يحوى صور معبرة تحمل دلالات تربوية، بتباين ثقافات المعلمين في منطقة كبيرة مثل مكة المكرمة؛ حيث تتضمن مكة المكرمة ثقافات متنوعة وتوجهات مختلفة ووجهات نظر متباينة؛ بالرغم من أنهم جميعا يعملون بذات الوظيفة.

كما يفسر الباحث تقارب وجهات نظر العينة حول أن كتاب لغتي تتدرج موضوعاته من السهل إلى الصعب، حيث إن المعلم هو أدرى الناس وأعلمهم بموضوعات الكتاب ومدى تدرجها من السهل إلى الصعب، لذلك اتفقت وجهات نظرهم حول هذه الجزئية.

توصيات الدراسة:

من خلال هذه الدراسة يوصي الباحث بضرورة اهتمام وزارة التعليم وواضعي كتاب لغتى بما يلي:

- زيادة كم الآيات القرآنية والأحاديث النبوية.
- تطوير مواكبة المحتوى المستجدات العصرية.

- تعزيز الوعي البيئي.
- تدرج المحتوى من السهل إلى الصعب.
- أن تكون الأنشطة في كتاب لغتي قابلة للتنفيذ بتوفير معطياتها.
- تنمية أكثر للقيم والاتجاهات.

كما يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

- تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو تحديثه.
- أثر برنامج قائم على تدريب المعلمين على تقويم مقرر لغتي للصف الأول الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلمي اللغة العربية بمكة المكرمة في تعديل اتجاهاتهم نحو ذلك المنهج.

المراجع

برنامج التعليم المفتوح (١٩٩٨). **المنهاج التربوي المعاصر**. غزة، جامعة القدس المفتوحة.

التويجري، نوال عبدالكريم (٢٠١٤). تقويم منهج اللغة العربية المطور للصف الأول الابتدائي بدولة الكويت في ضوء آراء معلمي و موجهي مادة اللغة العربية. **مجلة الطفولة العربية، الكويت، ١٦(٦١)، ٩- ٣١**

الحشاش، غانم سعادة (٢٠٠١). " تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين ". **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الذبياني، ليلى بنت جمعه سليمان (٢٠١٤). تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصف الأول المتوسط. **رسالة ماجستير** ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الذيابي، بدر بن عبيد (٢٠١٤). تقويم أنشطة كتاب لغتي الخالدة بالصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاستماع المناسبة للتلاميذ. **رسالة ماجستير** ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الرجبي، ماجد بن صالح (٢٠١٣). تقويم كتاب لغتي الجميلة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التعلم الذاتي، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة طيبة.

الرومي، عبدالرحمن بن رومي بن عبدالرحمن (٢٠١٢). تحليل القيم المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط وتقويم تدريس المعلمين إياها. **رسالة ماجستير** ، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

شحاتة، حسن (١٩٩٨). **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**. ط ١، عمان، مكتبة الدار العربية للكتاب.

طموس، رجاء الدين حسن زهدي (٢٠٠٢). تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب " لغتنا الجميلة " المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث. **رسالة ماجستير**، كلية التربية بالجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عبد الخالق، عصام والعملة، محمود (٢٠٠٠). تقويم كتب الفيزياء المدرسية للمرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات فلسطين الشمالية ". **مجلة الجامعة الإسلامية بغزة، ٨ (٢)**، ٢٠٣- ٢٥١

الفتلاوى، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٥). **المنهاج التعليمي و التوجه الايدلوجي "النظرية و التطبيق"**. الطبعة الأولى، عمـان ، دار الشروق.

مجاور، محمد صلاح الدين (٢٠٠٠). **تدريس اللغة العربية: أسسه و تطبيقاته التربوية**. القاهرة ، دار الفكـر العربـي.

مرعي، توفيق والحيلة، محمد (٢٠٠٠) . **المناهج التربوية الحديثة**. ط ١، عمان، دار المسيرة للنشر.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٥). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط٣ ،عمان ، الاردن.

موسي، فؤاد محمد (٢٠٠٢). **علم مناهج التربية من المنظور الإسلامي** ، توزيع زهرة المدائن للخدمات العلمية، المنصورة.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٨ه) .**وثيقة منهج اللغة العربية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام**. الرياض، مركز التطوير التربوي .

تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠م

إعداد

عبدالهادي ناصر عبدالهادي القحطاني

جامعة الملك سعود - كلية التربية - قسم الادارة التربوية

Doi: 10.33850/jasep.2020.67805

استلام البحث : ٢٠ / ١٠ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢٠ / ١١ / ٢٠١٩

المستخلص:

إن نجاح العملية التعليمية منوط بحسن اختيار المشرف التربوي الذي يعد عمود الفسطاط بالنسبة للعملية التعليمية وهمزة الوصل بين مكوناتها المختلفة، ومن هنا جاء هذا البحث الذي هو بعنوان "تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠م". ويحتوي هذا البحث على مقدمة، وتمهيد، وستة محاور، وأهم النتائج والتوصيات، وفهرس الموضوعات. وقد اشتملت المقدمة:على: أهمية البحث، وأهداف البحث، ومنهج البحث، وإجراءات البحث، وخطة البحث. واشتمل التمهيد يشتمل على:التعريف بلفظة معايير ومدلولاتها اللغوية، والتعريف برؤية المملكة ٢٠٣٠م. أما محاور البحث، فهي: التعريف المشرف التربوي- أهمية المشرف التربوي-مهام المشرف التربوي-مراحل تطور معايير اختيار المشرف التربوي في السعودية-رؤية ٢٠٣٠ ومحورية دور التعليم والاشراف التربوي-مرتكزات تطوير معايير اختيار المشرف التربوي للموائمة مع رؤية ٢٠٣٠م. وقد توصل الباحث إلى أن وجود خمس مرتكزات لتطوير اختيار المشرف التربوي وفق رؤية ٢٠٣٠م، يتعلق بعضها بذات المشرف وشخصيته وعلميته، وبعضها يتعلق بمعايير الاختيار ذاتها. وأوصى الباحث بالعمل على مواكبة المستجدات في مجال الإشراف التربوي من خلال مراجعة معايير اختيار المشرفين التربويين باستمرار، العمل على تأهيل المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، بما يتواكب مع المستجدات التربوية الحديثة.

Abstract:

The success of the educational process depends on the good selection of the educational supervisor, who is the pillar of

the Fustat in relation to the educational process and the link between its various components, hence this research, which is entitled "Developing the criteria for selecting the educational supervisor in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the vision of 2030 AD".This research contains an introduction, a preamble, six axes, the most important results and recommendations, and a topic index. The introduction included: the importance of research, research objectives, research methodology, research procedures, and research plan. The preface included: definition of the term criteria and its linguistic implications, and definition of the Kingdom's vision for 2030. As for the research axes, they are: the definition of the educational supervisor - the importance of the educational supervisor - the tasks of the educational supervisor - the stages of development of the criteria for selecting the educational supervisor in Saudi Arabia - Vision 2030 and the centrality of the role of education and educational supervision - the pillars of developing the criteria for choosing the educational supervisor to align with the 2030 vision.The researcher concluded that the existence of five pillars to develop the educational supervisor selection according to the vision of 2030 AD, some of which are related to the supervisor, his personality and his knowledge, and some of them relate to the same selection criteria.The researcher recommended working to keep abreast of developments in the field of educational supervision by constantly reviewing the criteria for selecting educational supervisors, working to qualify educational supervisors in the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia, in line with modern educational developments.

مقدمة:

الْحَمد لله أَحَق من ذكر، وَأولى من شُكِر، وَعَلِيهِ أثني الْوَاحِد الصَّمد، الَّذِي لَيْسَ لَهُ صَاحِبَة وَلَا ولد، جلّ عَن المثيل، فَلَا شَبيه لَهُ وَلَا عديل، سبحانه هو السَّمِيع الْبَصِير، الْعَلِيم الْخَبِير، والصلاة والسلام على محمد عبده ورسوله، ونبيه وأمينه

وصفيه، أرسله إلى خلقه بالنور الساطع، والسراج اللامع، والحجج الظاهرة، والبراهين والآيات الباهرة.

ثم أما بعد؛ فإن نهضة الأمم منوطة بالعملية التعليمية التي هي بمثابة مصنع الإعداد للقادة والرواد الذين يتولون المسؤولية في شتى المجالات مستقبلا.

ونجاح العملية التعليمية منوط بحسن اختيار المشرف التربوي الذي يعد عمود الفسطاط بالنسبة للعملية التعليمية وهمزة الوصل بين مكوناتها المختلفة.

ومن هنا جاء هذا البحث الذي يروم إلى تطوير معايير اختيار المشرف التربوي للتواكب مع التطور الذي تشهده المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠.

أهمية البحث:

تظهر أهمية هذا البحث في أنه يبرز مرتكزات تطوير معايير اختيار المشرف التربوي لتتواكب وتتوائم مع المتطلبات الحديثة في العملية التعليمية، ومع التغيرات التي تتطلبها رؤية ٢٠٣٠.

أهداف البحث:

أولًا: بيان معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: بيان مرتكزات تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية.

منهج البحث:

سيكون هذا البحث وفق المنهج الاستقرائي والاستنباطي.

إجراءات البحث:

١- الاعتماد في التحرير والتوثيق والجمع والتخريج، على أمهات المصادر الأصلية.

٢- التعريف بالمصطلحات من كتب الفن الذي يتبعه المصطلح، أو من كتب المصطلحات.

٣- توثيق المعاني من معاجم اللغة المعتمدة.

٤- العناية بقواعد اللغة العربية، والإملاء، وعلامات الترقيم.

خطة البحث:

يحتوي هذا البحث على مقدمة، وتمهيد، وستة محاور، وأهم النتائج والتوصيات، وفهرس الموضوعات.

المقدمة:اشتملت على: أهمية البحث، وأهداف البحث، ومنهج البحث، وإجراءات البحث، وخطة البحث.

التمهيد يشتمل على:

- التعريف بلفظة معايير ومدلولاتها اللغوية.
- التعريف برؤية المملكة ٢٠٣٠م.

أما محاور البحث، فهي كالتالي:

- المحور الأول:تعريف المشرف التربوي.
- المحور الثاني:أهمية المشرف التربوي.
- المحور الثالث:مهام المشرف التربوي.
- المحور الرابع:مراحل تطور معايير اختيار المشرف التربوي في السعودية.
- المحور الخامس:رؤية ٢٠٣٠ ومحورية دور التعليم والاشراف التربوي.
- المحور السادس:مرتكزات تطوير معايير اختيار المشرف التربوي للموائمة مع رؤية ٢٠٣٠م.

التمهيد:

وفي هذا التمهيد سيعرف الباحث بالمعايير، ثم يعرف برؤية المملكة ٢٠٣٠م، على النحو التالي:

أولا: تعريف المعايير

هو نموذج مُتَحَقق أَو مُتَصَوّر لما يَنْبَغِي أَن يكون عَلَيْهِ الشَّيْء وَمِنْه الْعُلُوم المعيارية وَهِي الْمنطق والأخلاق وَالْجمال وَنَحْوهَا[١] .

ويقصد به الباحث إجرائيا نموذج للأداء يحدد بمعرفة أفراد أو هيئات علمية ومهنية متخصصة يعبر عن محتوى علمي وعملي قابل للتطبيق وقاعدة أساسية مرشدة للعمل والاختيار.

ثانيا: رؤية المملكة ٢٠٣٠:

هي رؤية الحاضر للمستقبل، التى تبدأ المملكة العمل بها اليوم لِلغد، بحيث تعبر عن طموحاتها وتعكس قدراتها، إذ أنها خطة طويلة الأجل تبنتها المملكة العربية السعودية في كافة وزراتها وهيئاتها الحكومية شعارها: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح، وتهدف من خلالها إلى تقليص اعتماد المملكة على النفط، وتحدد هذه المبادرة المتوقع تنفيذها على مدار الأثني عشر عامًا المقبلة جميع التغيرات في اللوائح التنظيمية والسياسات، فضلاً عن التغيرات المتعلقة بالميزانية التي من شأنها التأثير على جميع الجوانب الرئيسية للمجتمع السعودي، مع وضع تقنية المعلومات بعين الاعتبار بوصفها داعمًا ودافعًا رئيسيًا لكثير من التغيرات المزمعة[٢].

ويقصد بها الباحث إجرائيا :تطبيق أفضل الممارسات العالمية في بناء مستقبل أفضل وتحقيق آمال وتطلعات الشعب السعودي، في المحاور الثلاثة الرئيسية هي: المجتمع الحيوي والاقتصاد المزدهر والوطن الطموح.

---

[١] إبراهيم مصطفى، وآخرون،(د.ت)، المعجم الوسيط، دار الدعوة، الاسكندرية .

[٢] انظرموقع رؤية ٢٠٣٠ : /http://vision2030.gov.sa .

المحور الأول:

تعريف المشرف التربوي

تعددت محاولات تعريف المشرف التربوي، واختلفت حسب رؤية كل باحث ومدى المامه ومعارفه وثقافته، ومن هذه التعريفات:

-عرفه الرويلي بأنه"الشخص المؤهل تأهيلًا جامعيًا تربويًا -على الأقل- مع خبرة محددة في التدريس والمختص بالإشراف على المعلمين ومساعدتهم ومتابعة أدائهم وتقويمهم والعمل على تطويرهم مهنيًا للأفضل والتنسيق بين المدارس وعلاقتها ببعضها على اختلاف مراحلها من جهة وإدارة التربية التعليم من جهة أخرى"[٣].

-وحسب ما ذكره صليوة فإن المشرف التربوي "هو خبير فني وظيفته الرئيسة مساعدة المعلمين على النمو المهني وحل المشكلات التعليمية التي تواجههم بالإضافة إلى تقديم الخدمات الفنية لتحسين أساليب التدريس وتوجيه العملية التربوية الوجهة الصحيحة"[٤].

-أما الطعيمان فقد عرف المشرف التربوي بأنه "الشخص المعين رسميًا في وزارة التربية والتعليم، ويتولى مهمة الإشراف التربوي، لتحقيق أهدافه، ومساعدة المعلمين على تحقيق هذه الأهداف لديهم"[٥].

-وعرف الوديان المشرف التربوي على أنه "المعلم المرشح الذي تعينه وزارة التربية والتعليم، بناء على ترشيحه من قبل إدارة التربية والتعليم، للإشراف على المعلمين بهدف تحسين العملية التعليمية وتطويرها[٦].

[٣] الرويلي، سعود بن حبيب،(٢٠١٢م)، تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي المباشر على المدرسة في ضوء بعض النماذج الإشرافية المطروحة في الميدان التربوي السعودي، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س١٣، ع٣٨، ص١٣٠.

[٤] صليوة، سهى نونا، (٢٠٠٥)، الإشراف والتنظيم التربوي، دار عمان: الصفا للنشر والتوزيع.

[٥] الطعيمان، خلف عابد، (٢٠٠٠)، درجة ممارسة المشرفين التربويين لمبادئ الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس لواء البادية الشمالية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

[٦] الوديان، شارع بن عائض، (٢٠٠٧)، دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

-وقال طرخان: "هو الفرد الذي له القدرة على إحداث تغييرات في العملية التعليمية في المدرسة عن طريق ممارسته للسلطة المخولة له"[٧].

- جاء في تعريف المشرف التربوي أنه:"الموظف الذي تعينه دائرة التربية والتعليم للإشراف المبحثي على المعلمين والمعلمات في مدارسهم ومساعدتهم على تحسين أدائهم وتنمية مهاراتهم القيادية وتطوير العملية التعليمية لتحقيق أهدافها"[٨].

وحاصل هذه التعريفات أن المشرف التربوي لابد أن تتوافر لديه ثلاثة مقومات:

١-مؤهلات علمية وتربوية.
٢-خبرة في العملية التعليمية والتدريس.
٣-القدرة على تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

ومن ثم يمكن تعريفه بأنه قائد تربوي يسعى بالتعاون مع جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية إلى تحسين هذه العملية وتطويرها[٩].

المحور الثاني:

أهمية المشرف التربوي

يعد المشرف التربوي،بما يقوم به من أدوار متعددة، من أهم مدخلات العملية التربوية، وقد أدركت الأنظمة التربوية أهمية دور المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين وأوصت في دراستها ومؤتمراتها بضرورة الاهتمام بالمشرف التربوي ليؤدي دوره المطلوب تجاه المعلمين[١٠].

وتبرز أهمية المشرف التربوي في حجم الدور الملقى على عاتقه من حيث متابعة مجرى العملية التربوية بأطرافها كلها، بدءًا بالطالب والمعلم ومرورًا بالإدارة

---

[٧] طرخان، عبد المنعم،(١٩٩٣م)، أثر برنامج تدريب الملايين أثناء الخدمة بمدارس وكالة الغوث الدولية على تطوير البنى المفاهيمية والإشرافية لديهم، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، ص٦٨.

[٨] مرتجى، ذكريات أحمد،(٢٠٠٩م -١٤٣٠هـ)، دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله، الجامعة الإسلامية – غزة، ص ١٩.

[٩] وزارة التربية والتعليم العاليم الفلسطينية،(٢٠٠٣م)،دليل الإشراف التربوي، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، رام الله، ص٤.

[١٠] الدخيل، عبد الله بن محمد،(٢٠١٤م)،دور المشرف التربوي في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي التعليمي السعودي، مجلة المعرفة التربوية، الناشر: الجمعية المصرية لأصول التربية،ج٢،ع٤، ص ٢١٢.

والمنهج وحتى الأبنية المدرسية، وهذه المتابعة تسعى لغايات من أهمها الإرتقاء بمستوى التعليم وتطويره، وتوفير البيئة التعليمية الملائمة لذلك[١١].

لذا تنظر التربية اليوم إلى دور المشرف التربوي على أنه ركن أساس من أركان العملية التربوية التعليمية في أي نظام تعليمي، وهو يشغل موقعًا مهمًا وبارزًا في هذه العملية فهو مسؤول عن تطوير المناهج وتحسين التعليم وزيادة فاعليته، وعن تربية النشء وتعليمهم، وعن تحقيق النمو المهني للمعلمين وتدريبهم بما يتناسب مع متغيرات العصر ومتطلباته، ومساعدتهم في خلق بيئة تعليمية مناسبة، وتحقيق ظروف تعلم أفضل، وهو مطالب بتقويمهم وحثهم على الإبداع وتنشيط البحث التربوي.

كما يكتسب الإشراف التربوي أهميته من خلال الخدمات الفنية التي يقدمها والمتمثلة في متابعة العملية التربوية ومعايشة مشكلاتها، ثم وضع الحلول المناسبة لها، فهو حلقة الاتصال بين الميدان والأجهزة الإدارية والفنية التي تشرف على عملية التعليم والتعلم، علمًا بأن التوسع في الخدمات التعليمية مع انتشار المدارس وازدياد عددها يفرض الحاجة إلى وجود مشرفين متخصصين في مواد الدراسة المختلفة ليقوموا بمهمة الإشراف على أعمال المعلمين ومساعدتهم وتمكينهم من تحقيق الأهداف المنشودة[١٢].

وللمشرف التربوي أهمية بالغة أيضا في توفير التغذية الراجعة للعاملين في الأنشطة المختلفة في مجال التربية والتعليم، على مستوى التخطيط والتنظيم والقيادة والتطوير والتقويم والعلاقات مع البيئة المحلية[١٣].

المحور الثالث:

مهام المشرف التربوي

تتعدد وتتنوع وظائف ومهام المشرف التربوي وأدواره ويدور معظمها حول تحسين الأداء التربوي وزيادة فاعليته المتمثلة في مساعدة المعلمين على استيعاب وظيفتهم والإيمان بها، وفهم الأهداف التربوية وترجمتها إجرائيًا في الأداء المدرسي اليومي، إضافة إلى مساعدة المعلمين على متابعة كل جديد ومتطور في مادة التخصص والعمل على التنسيق بين جهود المعلمين، وتقويم العملية التربوية تقويمًا

---

[١١] الوديان، دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية، ص ٢٤.

[١٢] الخطيب، إبراهيم ياسين، الخطيب، أمل إبراهيم (٢٠٠٣)، الإشراف التربوي، فلسفته، أساليبه، تطبيقاته، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان.

[١٣] خليل، د. عماد محمد ،(٢٠١٢م)،الإشراف التربوي المعاصر،(د.ن) الزقازيق، جمهورية مصر العربية، ص ١٠.

سليمًا فضلا عن تطوير علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي[١٤]، ومن تلك المهام الموكله بالمشرف التربوي:

أولًا: مهام عامة (تخطيط وإدارة):

ويقصد بجانب التخطيط، إعداد خطة إشرافية شاملة على شكل مراحل، والإطلاع على التعليمات واللوائح ذات العلاقة بالعمل التربوي والتعليمي، ودراسة التقارير الإشرافية السابقة دراسة تحليلية، ودراسة التوصيات السابقة للمشرفين، ومقابلة المعلمين الجدد والوقوف على حاجاتهم، والتأكد من توافر الطاقة البشرية للمدارس، وكذلك التأكد من توزيع الجداول على المعلمين حسب التخصص والمراحل الدراسية، وتوزيع مفردات المواد على أسابيع الفصل الدراسي، ومراعاة قدرة الفصل الاستيعابية من الطلبة، ومتابعة ما يطرأ في المدارس من مظاهر غير عادية ومعالجتها، وإجراء البحوث والتجارب التربوية، وإعداد تقرير نهائي واضح عن واقع العمل[١٥].

ونقصد بالإدارة، إدارة الجودة الشاملة للهيكل التعليمي، وإدارة الجودة:**هي** أسلوب عمل يستند إلى مجموعة من المبادئ هدفه الوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية والكفاءة والفعالية[١٦].

كما تعرف بأنها "خلق ثقافة الإتقان في الأداء الوظيفي، حيث يعمل القادة من مدراء تعليم ومشرفين تربويين ورؤساء أقسام في الإشراف التربوي ومديري مدارس وأعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم من محضري مختبرات وغيرهم بشكل مستمر ودؤوب لتحقيق توقعات المستفيدين"[١٧].

ثانيًا: مهام خاصة (فنية):

- **مهام تتعلق بالطالب:**

إن نجاح عمل المعلم داخل غرفة الصف يتأثر بشكل كبير بنجاحه في إدارة الصف، فلا يكفي أن يكون المعلم متعمقًا في مادة متخصصة، وأن يكون المنهج حديثًا

---

[١٤] الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٥م)، الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه، مراجعة،عمان الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع، ص٢٢.

[١٥] الجبور، محمد فالح،(٢٠١٢م)، تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأردن، ص ٢٧.

[١٦] الشربيني، خالد بن محمد، (١٤٣٥)، تجديد الإشراف التربوي، مكتبة الملك فهد الوطنية. الدمام.

[١٧] المرجع سابق.

ومتطورًا، كما لا يكفي اعتماد طرق متميزة في التدريس واستخدام وسائل نافعة إن لم يجد المعلم سبيلاً إلى إدارة الصف بطريقة فعالة.

ويستطيع المشرف التربوي، من خلال زيارته الميدانية أن يتعرف على المعلمين الذين يكونون قدوة في هذا الأمر، ويعقد بعد كل حصة حلقة لمناقشة الاستراتيجية التي اتخذها المعلم ويقدم تفسير لكل استراتيجية بما يساعد على توليد القناعات بالأخذ بمثل هذه الاستراتيجيات في العمل[١٨].

ومنها العناية بالنمو المتكامل للطالب (دينيًا وعلميا وعمليًا واجتماعيًا) وعدم الاقتصار على النمو المعرفي فقط، ومراعاة الفروق الفردية، وتبنى حوافز إيجابية لتحقيق انضباط الطلاب، وتنمية الثقافة العامة لدى الطلاب[١٩].

- **مهام تتعلق بالمعلمين:**

يتم إعداد المعلمين الجدد للمهمات التعليمية في كليات إعداد المعلمين، ويتم تدريبهم على مطالب العمل ميدانيا أثناء الدراسة، ولكنهم من ناحية عملية يواجهون مشكلات حقيقية عندما يباشرون أعمالهم الفعلية في المدارس التي يعينون للعمل فيها، وتقع على جهاز الإشراف التربوي بالتعاون مع إدارة المدرسة مسؤولية تهيئة المعلمين الجدد لعملهم.

وعلى المشرف أيضًا تنظيم اجتماعات مع المدرسين، حيث يلتقي المشرف التربوي بمدرسي إحدى المواد ويناقش وإياهم المنهج الدراسي لهذه المادة والكتاب المقرر وكفاية دليل المعلم، ويكون من ثمرات هذا الاجتماع إثارة انتباه المعلمين لبعض الجوانب الهامة في المنهج، كما قد يأتي هذا الاجتماع بمناسبة اقتراب موعد الامتحانات النهائية، أو بعد انتهاء الإمتحانات، وقد يأخذ الاجتماع شكل ورشة عمل لتحليل الأسئلة التي استخدمها المعلمون[٢٠].

كذلك على المشرف التربوي المشاركة في اختيار المعلمين وتوزيعهم على المدارس، فهو كحلقة الوصل بين الإدارة في المركز والميدان يستطيع أن يساهم مساهمة فعالة في تقديم صورة عن احتياجات المدارس من المعلمين في واحد أو أكثر من التخصصات، كما يساعد في التوصية باختبار المعلمين الذين يناسبون حاجات هذه المدرسة أو تلك في تخصص معين[٢١].

---

[١٨] الدربستي، إبراهيم محمد، (١٩٩٣م)، مهام المشرف التربوي، وزارة التربية والتعليم العالي – رئاسة التوجيه التربوي، مجلة آفاق تربوية، العدد الثاني لسنة ١٩٩٣م، ص٣١.

[١٩] الجبور، تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي، ص ٢٧.

[٢٠] خليل، الإشراف التربوي المعاصر، ص ٣٠.

[٢١] المرجع السابق، ص ١٠.

ثالثًا: مهام تتعلق بالوسائل والتجهيزات المدرسية:

وهي الإطلاع على قائمة الوسائل التعليمية التي تصدرها الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم، وحصر الوسائل التعليمية الموجودة في المدارس ومعرفة العجز، والإشراف على تزويد المدارس بالوسائل التعليمية اللازمة، وتدريب المعلمين على استخدام الأجهزة الحديثة الخاصة بالمادة وصيانتها، والاهتمام بالمكتبة المدرسية وتفعيل الاستفادة منها، والإشراف على تحفيز المعلمين نحو حث الطلاب على إنتاج الوسائل التعليمية وفق إمكاناتهم الشخصية، والإشادة بجهود الطلاب في ذلك، وحث المعلمين على الاستفادة من البيئة المحيطة[٢٢].

رابعًا: مهام تتعلق بالتطوير

ومن مهمات المشرف التربوي أيضًا مهام تطوير المنهج، فعملية تطوير المنهج ليست مهمة الإدارة العامة للمناهج بوزارة التربية والتعليم فقط، وإن كانت هذه الإدارة هي من ينظم عملية التطوير، وتطوير المنهج ليس عملًا فرديًا يقوم به المختص التربوي، بل يأتي التطوير كثمرة لجهد مشترك يساهم في تحقيقه المشرف كقائد تربوي بالتعاون مع المعلمين الذي نفذوا توجيهات المنهج مبدئيًا، كما يساهم في العمل على تطوير المنهج الطلبة الذين تعايشوا مع الخبرات التي جاءت من خلال دراسة المعلومات والمعارف التي ركز عليها[٢٣].

خامسًا: مهام تتعلق بالاختبار:

وهي توعية المعلمين بما تضمنته التعليمات للاختبار والمذكرات والتعاميم وما يستجد في ذلك، وإيضاح أساليب تقويم الطلاب، والاطلاع على دفاتر الدرجات والاختبار (النصف فصلي) المتعلقة بها، وإعداد التوجيهات الخاصة بالمواصفات الفنية للأسئلة وإرشادات التصحيح والمراجعة والرصد، ودراسة نتائج الاختبارات وتقويم وتقديم الخطط العلاجية الإثرائية المناسبة[٢٤].

سادسًا: مهام تتعلق بإدارة التقنيات التربوية والوسائل التعليمية:

يحرص المشرف التربوي على دراسة الوسائل المتاحة محاولًا الارتقاء بها وتحقيق الأهداف المرجوة من استخدامها عن طريق التجديد فيها واستحداث كل ما يناسب التطوير والتجديد في المناهج. وتدريب المعلمين على استخدام هذهالوسائل

---

[٢٢] الجبور، تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي، ص٢٧.

[٢٣] خليل، الإشراف التربوي المعاصر، ص ٣١.

[٢٤] انظر: الجبور، تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي، ص٢٨.

والاستفادة منها وفق المتطلبات المقررة في المناهج، وتقديم الاقتراحات بالوسائل الجديدة اللازمة لإثراء الوسائل المعينة للمادة[٢٥].

سابعًا: مهام تتعلق بالمقررات والمادة العلمية

كثيرًا ما يميل المعلمون إلى الإلتزام الحرفي بالنصوص الواردة في الكتب المدرسية المقررة، باعتبارها مواد تعليمية منتقاة بحذر وعناية تبعدهم عن الوقوع في الأخطاء المحتملة، وهذه النصوص هي نماذج تمثل متطلبات المنهج، ولكنها لا تعكس كل مقوماته.

وإذا كان المعلم يلتزم بحرفيات الكتاب المقرر ولا يجد من يثير اهتمامه بالمواد التعليمية لمساعدته على استكمال تحقيق أهداف المنهج خارج إطار الكتب المدرسية يكون قد أغلق أمام الطلاب بابًا واسعًا من أبواب تحصيل المعرفة واكتساب الخبرة، ولذلك يلجأ جهاز الإشراف إلى إعداد مواد تعليمية متنوعة.

ثامنًا: مهام تتعلق بالتدريب[٢٦].

يتصل المشرف التربوي يوميًا بالميدان في هذه المدرسة أو تلك، ويطلع على جوانب العمل وعلى المشكلات التي يواجهها المعلمون، وعلى جوانب النقص في الخدمات التعليمية المقدمة للتلاميذ، وعلى ضوء ذلك يستطيع المشرفون التربويون، وبجهد تعاوني اقتراح بعض الدورات التي تعالج جوانب الضعف التي يلاحظونها[٢٧].

تاسعًا: مع إدارة الامتحانات:

إعداد خطط ومواعيد الإمتحانات طوال العام الدراسي سواء النقل والشهادات بالتنسيق مع إدارة الإمتحانات، وإعداد الامتحانات أو مراجعتها وفق النواحي الفنية لمواصفات الامتحانات في المراحل المختلفة. وكذلك المساعدة في إجراء التحاليل والدراسات الخاصة بنتائج مستوى المراحل المختلفة بهدف تحقيق مستويات مناسبة للامتحانات والحصول على التغذية الراجعة اللازمة لتطوير أساليب الامتحانات وكذا المناهج[٢٨].

---

[٢٥] الدربستي، مهام المشرف التربوي، ص ١٤٥.
[٢٦] الدخيل، دور المشرف التربوي في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي التعليمي السعودي، ص ٢٣٠.
[٢٧] خليل، الإشراف التربوي المعاصر، ص ٣٠.
[٢٨] الدربستي، مهام المشرف التربوي، ص١٤٥.

المحور الرابع:

مراحل تطور معايير اختيار المشرف التربوي في السعودية

حظى الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية باهتمام بالغ، وذلك إدراكًا من وزارة التربية والتعليم بالدور الكبير الذي يساهم به الإشراف التربوي في تطوير العملية التعليمية والتربوية.

ومر الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بخمسة مراحل، وهي:

١-**مرحلة "التفتيش"**: ويقصد بها زيارة المدرسة ثلاث مرات في العام الدراسي لتوجيه المعلم، وتقويمه، ومعرفة أثره على تحصيل طلابه.

٢- **مرحلة "التفتيش الفني"**: وخلالها تم التركيز على الصفة العلمية، وقسمت الأقسام المستخدمة إلى أربعة أقسام: (اللغة العربية، واللغات الأجنبية، والمواد الاجتماعية، والرياضيات والعلوم).

٣- **مرحلة "التوجيه التربوي"**:وارتكزت على تدارك مسمى "تفتيش" الذي يعني المباغتة وتصيد الأخطاء، كما ارتكزت على مراعاة الجانب الإنساني.

٤- **مرحلة إنشاء "الإدارة العامة للتوجيه التربوي والتدريب".**

٥-**مرحلة "الإشراف التربوي"**، وهي المرحلة الحالية[٢٩].

والجدول التالي يوضح هذه المراحل التاريخية:

المرحلة	موسوعة تاريخ التعليم	الفترة الزمنية	المرحلة	دليل المشرف	الفترة الزمنية
الأولى	نظام التفتيش مديرية المعارف	1347-1376هـ	ــــــــ	ــــــــ	ــــــــ
الثانية	نظام التفتيش وزارة المعارف	1376-1383هـ	الأولى	نظام التفتيش وزارة المعارف	1377-1383هـ
الثالثة	التفتيش الفني	1384-1387هـ	الثانية	التفتيش الفني	1384-1387هـ
الرابعة	التوجيه التربوي	1387-1395هـ	الثالثة	التوجيه التربوي	1387-1400هـ
الخامسة	إعادة تنظيم التوجيه التربوي	1396-1400هـ	ــــ	ــــ	ــــ
السادسة	إنشاء الإدارة العامة للتوجيه التربوي	1401-1416هـ	الرابعة	إنشاء الإدارة العامة للتوجيه التربوي	1401-1416هـ
السابعة	التحول إلى الإشراف التربوي	1416-1425هـ	الخامسة	التحول إلى الإشراف التربوي	1416-1425هـ

[٢٩] آل ناجي، محمد، (١٤٣٥هـ): الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية،مطابع الحميضي،الرياض، السعودية، ص٣٥٧.

وتخضع المدارس في المملكة العربية السعودية حاليًا للإشراف التربوي التابع لوزارة التعليم، وينفذ الآن نظام "منظومة قيادة الإداء الإشرافي"، ويبنى على خمسة نماذج مختلفة، وهي:

"مؤشرات الأداء الإشرافي الكمية ومؤشرات الأداء الإشرافي النوعي، ومؤشرات الأداء الإشرافي المدرسي، وأداة قياس بناء الخطط الاستراتيجية، وأداة قياس تنفيذ الخطط الإشرافية"، ويقوم بتعبئتها المشرف التربوي ومدير المدرسة[٣٠].

وللإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية ثلاثة مستويات، وهي[٣١]:

– **المستوى الأول**: تمثله الوزارة، ويتم في هذا المستوى وضع الخطة العامة للإشراف التربوي وإدارة الإشراف على مستوى إدارات التعليم.

– **المستوى الثاني**: تمثلة إدارات التعليم، إما من خلال إدارة الإشراف التربوي في إدارات التعليم في المحافظات، أو من خلال مراكز الإشراف التربوي، كما هو الحال بالنسبة لإدارات التعليم في المناطق الرئيسة والمحافظات الكبيرة، والإشراف في هذا المستوى هو مسؤول عن المتابعة الميدانية شبه اليومية للمعلمين في مدارسهم والقيام بالزيارات وفقًا لأعداد المعلمين في المدارس التابعة لإدارات التعليم وعدد المشرفين بها، وهؤلاء المشرفون هم الأقرب والأكثر تعاملًا مع المعلمين من نظرائهم بوزارة التربية والتعليم.

– **المستوى الثالث**: تمثله المدرسة ممثلة بمديرها الذي يقوم – كجزء من مهامه اليومية – بالإشراف على زملائه المعلمين في المدرسة[٣٢].

ويتمتع الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بمبادئ إشرافية تتمثل في:

– الإلتزام بمبادئ الشريعة الإسلامية فكرًا ومنهجًا وهدفًا وسلوكًا.
– الإلمام باللوائح والتعاميم المنظمة للتربية والتعليم في المملكة العربية السعودية.
– الفهم الكامل للأهداف الخاصة بكل مرحلة دراسية في ضوء السياسة العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية[٣٣].

---

[٣٠] المرضي، لطفي، (١٤٣٥هـ)، منظومة قيادة الأداء الإشرافي، الإدارة العامةللاشراف التربوي،المملكة العربية السعودية، ص٣.

[٣١] الشهري، خالد بن محمد (١٤٣٥هـ)، تجديد الإشراف التربوي، مكتبة الملك فهد الوطنية، الدمام، ص٨.

[٣٢] الدخيل، دور المشرف التربوي في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي التعليمي السعودي، ص ٢١٥.

ويهدف الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية بصورة عامة إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم وتحسين بيئتهما، من خلال الارتقاء بجميع العوامل المؤثرة فيهما، ومعالجة الصعوبات التي تواجهها وتطوير العملية التعليمية في ضوء الأهداف التي تضمنتها سياسة التعليم في المملكة[٣٤].

واتساقا مع هذه المبادئ وهذه الأهداف وهذا التطور وضعت المملكة العربية السعودية مجموعة من المعايير والضوابط المحددة والواضحة لمن يتقدم لشغل وظيفة مشرف تربوي وهي[٣٥]:

أولًا: المؤهل العلمي:

– أن يكون المرشح حاصلًا على درجة البكالوريوس بتقدير لا يقل عن جيد في التخصص.

– أن يكون المرشح تربويًا؛ ويقصد بذلك حصوله على البكالوريوس، ثم على دبلوم في التربية لمدة لا تقل عن عام دراسي.

ثانيًا: الخدمة التعليمية وتكون كالتالي:

– ألا تقل عن ست سنوات بأداء لا يقل عن ممتاز في آخر سنتين.

– أن يكون على رأس العمل في المجال المرشح له.

ثالثًا: الخبرة العملية:

ويتم الحصول على المعلومات عنها من قاعدة البيانات وملف الإنجازات وتقرير مدير المدرسة وتقرير المشرف المختص وغيرها وتتضمن امتلاك المهارات التالية:

– المشاركة في تخطيط أو تنفيذ بعض البرامج التربوية كالمشاغل التربوية، وإلقاء المحاضرات، وإعداد بحوث أو أوراق عمل، وتنفيذ تجارب ميدانية، وكتابة تقارير عنها.

– تطبيق لقاء تربوي مصغر بصفة مناقش.

– دراسة المقررات المدرسية ونقدها.

– توافر المهارات الأساسية التالية: تحليل المشكلات، إدارة الحوارات والاجتماعات ومهارات الاتصال الاجتماعي، طريقة اتخاذ القرارات، التخطيط

---

[٣٣] السويلم، عبد العزيز، (١٩٩٧)، معايير اختيار المشرفين التربويين ومدى للأسس العلمية للإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس بمنطقة الخرج التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

[٣٤]موقع وزارة التربية والتعليم السعودية، على الرابط:www.moe.gov.eg

[٣٥]وزارة التربية والتعليم السعودية.

والمتابعة والتوجيه والتقويم، كتابة التقارير، الملاحظة وتشخيص الواقع، مهارات إعداد الخطابات والمحاضرات الإدارية والرسمية.

- التعامل مع الحاسب الآلي بما يخدم مجال عمله.

رابعًا: المعرفة الأكاديمية والمهارات التربوية:

وتقاس عن طريق اختبار تحريري تعدها إدارة الإشراف التربوي بالتنسيق مع الجهات الإشرافية المختصة في إدارة التربية والتعليم؛ وتشمل:

- اختبار تحريري لقياس التمكن من التخصص العلمي.
- اختبار تحريري لقياس الجوانب المعرفية للمهارات التربوية واللوائح والنظم التربوية والإدارية اللازمة للعمل المرشح له.
- اختبار تحريري في المجال المرشح له للجهات الإشرافية المختصة ذات المتطلب والضوابط الخاصة.

خامسًا: أن تتوافر فيه الصفات الشخصية:

ويتم التعرف عليها عن طريق المقابلة الشخصية والمصادر الأخرى، وتتضمن الجوانب التالية:

- القدوة الحسنة.
- القيادة والتأثير.
- القدرة على التعبير عما يريد بطلاقة وبلغة عربية سليمة.
- القدرة على عرض الأفكار بتسلسل منطقي.
- التمتع بالشجاعة الأدبية وإبداء الرأي الصريح.
- القدرة على الحوار والإقناع.
- الاتزان الانفعالي.
- سلامة الفكر والمنهج.
- سلامة الحواس من العيوب
- سلامة البدن من الإعاقات
- التمتع بالمظهر المناسب.
- الحلم والأناة والصبر.
- بعد النظر والتبصر في الأمور والفطنة واليقظة.
- القدرة على استثمار المواقف التربوية.
- الثقافة العامة وسعة الإطلاع.

سادسًا: ألا يكون للمشرف المرشح أي سوابق تدل على تقصير في العمل، أو سلوك مشين يخل بالشرف، وألا يكون طرفًا في قضية قائمة.

المحور الخامس:رؤية ٢٠٣٠ ومحورية دور التعليم والإشراف التربوي

اهتمت رؤية ٢٠٣٠ بالتعليم ومحوريته بالنسبة للملكة العربية السعودية، ومن ثم بالمشرف التربوي، ويبرز هذا الاهتمام من خلال تركيزها على المحاور التنموية والتربوية التالية:

أولا:سبل التطوير التعليمي

- بناء فلسفة المناهج وسياساتها، وأهدافها، وسبل تطويرها، وآلية تفعيلها، وربط ذلك ببرامج إعداد المعلم وتطويره المهني.
- الارتقاء بطرق التدريس التي تجعل المتعلم هو المحور وليس المعلم، والتركيز على بناء المهارات وصقل الشخصية وزرع الثقة وبناء روح الإبداع.
- بناء بيئة مدرسية محفزة، وجاذبة ومرغبة للتعلم ، مرتبطة بمنظومة خدمات مساندة ومتكاملة.
- شمول التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير الدعم المناسب لكل فئاته.
- توفير فرص التعليم قبل الابتدائي والتوسع فيه، وتوفير الحضانات ورياض الأطفال وتفعيل ارتباطها مع منظومة التعليم.

ثانيا: سبل التطوير الإداري

- إعادة مفهوم صياغة المدرسة كمؤسسة تعليمية وتربوية تصقل المواهب وتزود بالمهارات وتنتج جيلا من الناضجين الطموحين المقبلين على الحياة بروح التحدي والمنافسة وحب العمل والانتاج.
- التأكيد على الانضباط في النظام التعليمي، والجدية في الممارسة التعليمية، وتفعيل الأنشطة وحضور الملتقيات والفعاليات.
- إعادة هيكلة قطاع التعليم ، وصياغة حديثة لمنظومة الأنظمة والتعليمات والقواعد التنفيذية التي تحكم تطوير المناهج والتحاق المعلمين بالسلك التعليمي وتنظيم عملية الاشراف التربوي، ورفع فاعلية التطوير والتدريب المهني بشكل مستمر.
- رفع كفاءة الأداء التشغيلي، وتقليل التكلفة المهدرة، والاستفادة القصوى من الامكانات البشرية والموارد والتجهيزات والمباني.

ثالثا: اتجاهات التغيير

- تحسين وتطوير البيئة الإدارية في الوزارة وإدارات التعليم ، واعتماد التوجه الإداري غير المركزي وإعطاء الصلاحيات للإدارات والمدارس بما يخدم المنظومة التعليمية.
- تطوير الأنظمة والإجراءات بما يكفل جدية العمل والانضباط في النظام التعليمي، ويعزز العدالة ، ويكافئ بناء على الأداء المتميز.

- رفع كفاءة الأداء، وتفعيل التقنيات الحديثة المساندة في منظومة العمل التعليمي.

وكخطوة تفعيلية نحو تحقيق رؤية ٢٠٣٠ انطلق برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ في بداية العام ١٤٣٧هـ بمشاركة وزارة التعليم ضمن قطاعات الدولة، وتم رصد التحديات التي تواجه التعليم، وبناء الأهداف العامة للتعليم، ومؤشرات قياس الأداء، وكذلك بناء المبادرة التعليمية والتربوية المحققة لبرنامج التحول الوطني على النحو التالي:[٣٦]

التحديات التي تواجه التعليم



الأهداف العامة للتعليم 2020



---

[٣٦] الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم السعودية:
https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx

ورؤية ٢٠٣٠م وما صاحبها من برنامج التحول الوطني في مجال التعليم ألقت بظلها على محورية دور المشرف التربوي باعتباره العنصر الرئيس والمؤثر في كافة مناشط العملية التعليمية، وهو ما يعني ضرورة تطوير معايير اختيار المشرف التربوي لتواكب الطموحات التي تحدثت عنها رؤية ٢٠٣٠ وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠.

المحور السادس: مرتكزات تطور معايير اختيار المشرف التربوي للموائمة مع رؤية ٢٠٣٠م

نظرًا لتعقد دور المشرف التربوي، وتعدد الأساليب الإشرافية الجديدة كالإشراف بالأهداف والإشراف بالاتصال التأملي وغيرها، كان لابد من توافر المشرفين التربويين الذين يتميزون بالقدرة على النجاح في ممارسة الواجبات المنوطة بهم وحل المشكلات والصعاب التي تواجههم بروية، وحسن تصرف للنهوض بالعملية التعليمية، لذا كان لابد أن يكون اختيار المشرفين التربويين مبنيًا على معايير معاصرة، ومواكبة لكافة المستجدات التربوية، ولهذا يقدم الباحثمرتكزات لتطوير اختيار المشرف التربوي وفق رؤية ٢٠٣٠م، يتعلق بعضها بذات المشرف وشخصيته وعلميته، وبعضها يتعلق بمعايير الاختيار ذاتها.

المرتكز الأول: الاعتماد على الأسس العامة التالية في تطوير معايير اختيار المشرف التربوي:

- **الكفاية**: ويقصد بها تمتع المشرف التربوي بكفاءة مهنية عالية في المجالين العلمي والمهني، تمكنه من تحقيق الأهداف التربوية.
- **الخبرة**: ويقصد بها ممارسة المشرف التربوي لمجموعة من الأدوار التي تؤهله للقيام بهذا الدور كالمدير أو مساعد المدير والمعلم، ومن خلالها يكتسب الخبرة العملية.
- **الشخصية**: ويقصد بها توفر قدر معين من الصفات الشخصية والسلوكية والمهارات والقدرات والاتجاهات، التي تساعده على أداء دوره المطلوب على أكمل وجه[٣٧].

المرتكز الثاني: اعتبار الخصائص والأهداف العامة للمعايير في الإطار التعليمي وهي:

- زيادة الإهتمام بدور التعليم، ونواتجه على المستوى العالمي.
- مراعاة العولمة ومجتمع المعرفة، وما نتج عنه.

---

[٣٧] الإبراهيم، عدنان، (٢٠٠٢)، الإشراف التربوي أنماط واساليب، أربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

- الاهتمام بالجودة الشاملة، وإعداد البرامج الخاصة بها في كل المناحي وفي إطار انتشار التنافس المعياري العالمي.
- مواجه تحديات المستقبل، وعدم القدرة على تحديد ملامح فارقة له.
- الاسهام في توجيه العمل التربوي في كافة مجالاته، وتوفير محكات موضوعية لقياس النجاح في مسيرة التعليم.
- تؤكد المعايير ومستوياتها (مستويات معايير المناهج على وجه الخصوص) أن جميع الطلبة قادرون على التعلم في مستويات عليا، وأن التميز ينبغي أن يكون للجميع، وبالتالي فإن توفر المعايير ضرورة حتمية لتوافر الفرص وتكافؤها.
- يؤدي حضور ووضوح المعايير إلى الشفافية، والعدالة والمحاسبية، وبالتالي إلى ثقة، وتأييد الرأي العام.
- تعتبر المعايير ومستوياتها ومؤشراتها وسيلة فاعلة، وركيزة أساسية لعمليات تطوير وتحسين التعليم.
- تمنح المعايير دورًا فعالًا للمعلمين في تخطيط التدريس وإدارته وقياس نتائجه وتقويمها.
- تمكن المستويات المعيارية ومؤشراتها المعلمين من متابعة تعلم الطلبة وتمكنهم من الإبداع في أساليب تقويم النتائج والمخرجات.
- تنعكس نتائج توافر المعايير على الأنشطة التعليمية التعلمية داخل الفصل الدراسي، فتزداد مساحة التعلم النشط، وتكثر الأساليب الإبداعية في العملية التعليمية.[٣٨]

المرتكز الثالث: دراسة وقراءة آليات تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في البلدان الأخرى، والاستفادة من تجارب بعض الدول في مجال تطبيق المعايير المعاصرة في اختيار المشرف التربوي، ومنها:

أولا:**الأردن:**

ومن المعايير التي تبنتها في اختيار المشرف التربوي:

- **التنمية المهنية للمشرف التربوي:** فهي من أهم الأمور التي يجب الوقوف عليها، وهي تشكل محور الإرتكاز في أي برنامج تطويري تربوي، وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم بموضوع التنمية المهنية فأنشأت مديرية التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، والتي أسهمت بتدريب المشرفين والمعلمين وإرسالهم

[٣٨] الضبع، محمود، (٢٠٠٦)ـ الأهداف والكفايات والمعايير، ورقة مقدمة للملتقى الثالث للتقويم التربوي، مارس ٢٠٠٦م، مسقط عمان.

للدراسة في داخل البلاد وخارجها، لذلك يعد التدريب من أفضل الخيارات لتحقيق التنمية المهنية.

- **القدرة على تحقيق الأهداف التربوية:** إن قدرة المشرف التربوي على تحديد الأهداف، يعمل على توجيه الجهود والطاقات لاختيار المحتوى الملائم والطرق والوسائل والتقويم المناسب، ومن الشروط الواجب توافرها عند تحديد الأهداف هي أن تتماشى مع فلسفة وثقافة المجتمع، وغاياته، ومراعاته لصفات وخصائص المتعلم.
- **القدرة على توفير البيئة التربوية الداعمة لتنمية الذاتية والمهنية:** فلابد أن يعمل المشرف التربوي على توفير البيئة الداعمة في المدرسة والمحفزة للتطوير الذاتي، إذ أن برامج التنمية المهنية التي يلتحق فيها المعلمون لا تكفي لتطوير وتنمية أداء المعلمين، فهو يؤمن كل الإيمان بأن البيئة المدرسية تؤثر على أداء المعلمين[٣٩].

ثانيا:ليبيا:

ومن المعايير التي تبنتها في اختيار المشرف التربوي:

- أن لا يقل إجمالي عدد سنوات الخبرة في مجال التعليم عن عشرة سنوات.
- أن يكون متوسط تقدير الكفاية العلمية للمرشح للسنتين الأخيرتين ممتاز.
- أن يتمتع المرشح بمجموعة من الصفات الأخلاقية.
- أن يتميز المرشح بقوة الانتماء إلى المهنة والالتزام بأخلاقياتها.
- أن يتمتع المرشح بالقدرة اللغوية وحسن التعبير عن الرأي.
- أن يتوفر في المرشح الكفايات الإشرافية الفنية والقيادية[٤٠].

ثالثا: الولايات المتحدة الأمريكية:

ومن المعايير التي تبنتها في اختيار المشرف التربوي:

- القدرة على إدارة العلاقات العامة.
- الرغبة الدافعية الداخلية لتطوير المدارس.

[٣٩] الجبور، تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي، ص١٢٠

[٤٠] دقيبينة، صالح سعيد،(٢٠١١م)، نموذج مقترح لتطوير معايير اختيار المشرف التربوي في ليبيا، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان ألإسلامية، كلية الدراسات العليا، أم درمان – السودان، ص ١٨٤.

- السمات الشخصية القيادية مثل الحوار وإدارة الاجتماعات، والشجاعة والإبداع، وتحمل المسؤولية اتجاه العمل واتجاه تطوير عمل المعلمين، والتصميم والعدالة والنزاهة.

رابعا: ولاية أريزونا الأمريكية:

ومن المعايير التي تبنتها في اختيار المشرف التربوي:

- مستوى الخبرة.
- الحساسية لقضايا المجتمع.
- امتلاك مهارات اتصال فعالة.
- القدرة على التخطيط.
- الأمانة والأخلاق والاستقامة.
- امتلاك مهارات بناء الفريق.
- امتلاك خبرة سابقة في التدريس.
- استحداث دورات تدريبية، والتقييم المستمر، والنزاهة[٤١].

المرتكز الرابع: تبني المعايير المقترحة التي خرجت بها الدراسات في عملية اختيار المشرفين التربويين والتي أكدت أن المشرف التربوي يحتاج إلى عدد من القدرات المهنية الجديدة، كي تساعده على تنفيذ مهامه في الوقت الراهن بما يتناسب مع التطورات في تقنية المعلومات والاتصال واندماجها في بيئات التعلم، والتغير في النظرية التربوية التي يتعلم بها الفرد، ومن أبرز القدرات المهنية والصلاحيات الجديدة للمشرف التربوي ما يلي:

أولًا: التخطيط الاستراتيجي: وتتضمن القدرات الفرعية التالية:

- مفاهيم التخطيط الاستراتيجي.
- بناء الخطة الإستراتجية والخطط التنفيذية.
- بناء أدوات تقدير الاحتياجات Needs Assessment Tools.
- تحليل سواتSWOT.
- تحليل الموقف Situational Analysis.
- استخدام أدوات Six-sigma.

ثانيا: إدارة الجودة الشاملة: وتتضمن القدرات الفرعية التالية:

[٤١] العنزي، معيوف بن سبتي، (٢٠١٥م)، تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، مج٤، ع١٠، ص ١٧٩.

- مفاهيم الجودة الشاملة في التعليم.
- إدارة الجودة الشاملة في العمليات التربوية.
- معايير إدارة الجودة الشاملة في العمل الإشرافي.
- بناء نظم إدراة الجودة الشاملة وهندستها في العمل الإشرافي.
- أساليب قياس جودة الخدمات التربوية في العمل الإشرافي.

ثالثًا: تصميم بيئات التعلم: وتتضمن القدرات الفرعية التالية:

- مفاهيم التصميم التعليمي.
- تصميم بيئات التعلم المدعمة بالتقنية.
- تصميم بيئات التعلم البنائية.
- تصميم المواد التعليمية الرقمية.
- توظيف نماذج التصميم التعليمي في العمل الإشرافي (النموذج العام، نموذج ديكوكيري)[٤٢].

المرتكز الخامس:أن يساهم التطور في معايير اختيار المشرف التربوي في تحقيق ما تصبو إليه رؤية ٢٠٣٠ وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠من اعداد مشرف تربوي فعال يساهم في الارتقاء بالعملية التربوية في جوانبها المختلفة.

الخاتمة:

وفي خاتمة هذه الدراسة نعرض لبعض النتائج والتوصيات على التحو التالي:

أولا: النتائج:

- تعددت محاولات تعريف المشرف التربوي، واختلفت حسب رؤية كل باحث ومدى المامه ومعارفه وثقافته.
- يعد المشرف التربوي،بما يقوم به من أدوار متعددة، من أهم مدخلات العملية التربوية.
- تتعدد وتتنوع وظائف ومهام المشرف التربوي وأدواره.
- حظى الإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية باهتمام بالغ، ومر بخمسة مراحل.
- اهتمت رؤية ٢٠٣٠ بالتعليم ومحوريته بالنسبة للملكة العربية السعودية، ومن ثم بالمشرف التربوي.

---

[٤٢] الدخيل،دور المشرف التربوي في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي التعليمي السعودي، ص٢١٩.

- توجد خمس مرتكزات لتطوير اختيار المشرف التربوي وفق رؤية ٢٠٣٠م، يتعلق بعضها بذات المشرف وشخصيته وعلميته، وبعضها يتعلق بمعايير الاختيار ذاتها.

ثانيا: التوصيات:

- العمل على مواكبة المستجدات في مجال الإشراف التربوي من خلال مراجعة معايير اختيار المشرفين التربويين باستمرار.
- العمل على تأهيل المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، بما يتواكب مع المستجدات التربوية الحديثة.
- إجراء المزيد من الدراسات حول واقع الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.
- إنشاء معهد لتدريب المشرفين التربويين يتبع لجامعة متميزة في السعودية.
- أن يهتم المشرفون التربويون ومديرو المدارس بإعطاء وقت للتطوير.
- اكساب المشرفين التربويين مهارات وأساليب، تمكنهم من التكيف مع الأدوار المتعددة التي تسند إليهم، تجعلهم قادرين على مسايرة التغيرات التي تحدث باستمرار في نطاق وظيفتهم.
- استدعاء خبراء ومختصين لتنشيط لقاءات تربوية مع المشرفين التربويين، وتزويدهم بأحدث النتائج التي توصلت إليها البحوث التربوية في مجال الإشراف.

قائمة المراجع:

إبراهيم مصطفى، وآخرون،(د.ت)، **المعجم الوسيط**، دار الدعوة، الاسكندرية.

الرويلي، سعود بن حبيب ، (٢٠١٢م)، **تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي المباشر على المدرسة في ضوء بعض النماذج الإشرافية المطروحة في الميدان التربوي السعودي**، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، العدد، س١٣، ع٣٨.

صليوة، سهى نونا، (٢٠٠٥)، **الإشراف والتنظيم التربوي**، دار عمان: الصفا للنشر والتوزيع.

الطعيمان، خلف عابد، (٢٠٠٠)، **درجة ممارسة المشرفين التربويين لمبادئ الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس لواء البادية الشمالية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الوديان، شارع بن عائض، (٢٠٠٧)، **دور المشرف التربوي في تطوير النمو المهني للمعلمين بمحافظة وادي الدواسر في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

طرخان، عبد المنعم أحمد (١٩٩٣م)، **أثر برنامج تدريب الملايين أثناء الخدمة بمدارس وكالة الغوث الدولية على تطوير البنى المفاهيمية والإشرافية لديهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان.

مرتجى، ذكريات أحمد ، (٢٠٠٩م -١٤٣٠ه)، **دور المشرف التربوي في تنمية المهارات القيادية لدى معلمي المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وسبل تفعيله**، الجامعة الإسلامية – غزة.

وزارة التربية والتعليم العاليم الفلسطينية، (٢٠٠٣م)، **دليل الإشراف التربوي**، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، رام الله.

الدخيل، عبد الله بن محمد، (٢٠١٤م)،**دور المشرف التربوي في تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي التعليمي السعودي**، مجلة المعرفة التربوية، الناشر: الجمعية المصرية لأصول التربية، ج٢، ع٤.

الخطيب، إبراهيم ياسين، الخطيب، أمل إبراهيم (٢٠٠٣)، **الإشراف التربوي، فلسفته، أساليبه، تطبيقاته**، عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٥م)، **الإشراف التربوي مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه**، مراجعة، أحمد بطاح، عمان الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.

الجبور، محمد فالح، (٢٠١٢م)، **تطوير معايير لاختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء المعايير العالمية المعاصرة لاختيار المشرف التربوي**، رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية، الأدرن.

الشربيني، خالد بن محمد، (١٤٣٥ه)، **تجديد الإشراف التربوي**، مكتبة الملك فهد الوطنية. الدمام.

الدربستي، إبراهيم محمد، (١٩٩٣م)،**مهام المشرف التربوي**، وزارة التربية والتعليم العالي – رئاسة التوجيه التربوي، مجلة آفاق تربوية، العدد الثاني لسنة ١٩٩٣م.

خليل، د. عماد محمد، (٢٠١٢م)، **الإشراف التربوي المعاصر**،(د.ن)،الزقازيق،جمهورية مصر العربية.

الإبراهيم، عدنان، (٢٠٠٢م)، **الإشراف التربوي أنماط واساليب**، أربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع.

الشهري، خالد بن محمد (١٤٣٥ه)، **تجديد الإشراف التربوي**، مكتبة الملك فهد الوطنية، الدمام.

السويلم، عبد العزيز، (١٩٩٧م)، **معايير اختيار المشرفين التربويين ومدى للأسس العلمية للإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس بمنطقة الخرج التعليمية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

آل ناجي، محمد، (١٤٣٥ه): **الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية**، مطابع الحميضي، السعودية الرياض.

المرضي، لطفي، (١٤٣٥ه)، منظومة قيادة الأداء الإشرافي. الإدارة العامة للاشراف التربوي،المملكة العربية السعودية.

العنزي، معيوف بن سبتي، (٢٠١٥م).**تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية**، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات المتخصصة، مج ٤، ع١٠.

دقيبينة، صالح سعيد،(٢٠١١)،**نموذج مقترح لتطوير معايير اختيار المشرف التربوي في ليبيا**، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، كلية الدراسات العليا، أم درمان – السودان.

الضبع، محمود، (٢٠٠٦م)ـ **الأهداف والكفايات والمعايير**، ورقة مقدمة للملتقى الثالث للتقويم التربوي، مسقط عمان.

الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم السعودية: https://www.moe.gov.

الموقع الرسمي لرؤية ٢٠٣٠ : http://vision2030.gov.sa / .

اتجاهات موظفي دولة الكويت نحو التدريب المهني

إعداد

دلال سيف العدواني

أ.د/ عثمان حمود الخضر

قسم علم النفس - جامعة الكويت

Doi: 10.33850/jasep.2020.67806

استلام البحث : ٢٠ / ١٠ /٢٠١٩ قبول النشر: ٢٠ / ١١ / ٢٠١٩

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الإتجاهات نحو التدريب ومدى أهميته بالنسبة للمتدربين باستخدام مقياس تم تصميمه خصيصاً لهذه الدراسة، وتكونت العينة من (500) موظفاً منهم (250) ذكور و (250) اناث في كافة القطاعات الحكومية والخاصة بدولة الكويت، أظهر التحليل العاملي: تشبع بنود المقياس على ثلاث عوامل وهي: محتوى الدورات والثمار المستقبلية والثمار المكتسبة، كما أظهرت النتائج وجود فروق جوهرية بين الذكور والاناث، وموظفين القطاع الحكومي والخاص، والعزاب والمتزوج في كلاً من محتوى الدورات والثمار المكتسبة والثمار المستقبلية والمجموع الكلي، في حين وجدت علاقة طردية بين العمر وسنوات الخبرة ومحتوى الدورات والثمار المستقبلية والثمار المكتسبة والمجموع الكلي مع مقياس التدريب المهني.

ABSTRACT:

The present study aimed to identify the trends towards training and its importance for the trainees using a scale that was specifically designed for this study. The sample consisted of (500) employees including (250) males and (250) females in all governmental and private sectors in the State of Kuwait. The factor analysis showed saturation of the scale items on three factors: the content of future courses, rewards and rewards acquired. Moreover, the results showed significant differences between males and females, government and private sector

employees, single and married people in both the content of the courses, the rewards acquired, the future rewards and the grand total, while a positive correlation was found between age and years of experience, the content of future courses and rewards, acquired rewards, and the grand total with the training feasibility scale.

مشكلة الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة في مجموعة من الأسئلة هدفت هذه الدراسة الإجابة عنها، وهي كالآتي:

١- ماهي اتجاهات موظفين الدولة في القطاع الحكومي والخاص نحو التدريب المهني؟
٢- هل هناك فروق بين المتدربين في القطاع الحكومي والقطاع الخاص في الاتجاه نحو التدريب؟
٣- هل هناك فروق بين الذكور والاناث في الاتجاه نحو التدريب؟

حدود الدراسة

تتضمن حدود الدراسة كلا من الحدود المكانية للمشكلة، والحدود الزمانية، وحدود العينة.

الحدود المكانية

تم تطبيق الدراسة في دولة الكويت، داخل القطاعات الحكومية والخاصة.

الحدود الزمانية

تم اجراء الاختبارات بشهر نوفمبر وديسمبر من عام 2017م .

حدود العينة

اشتملت العينة على موظفين الدولة في القطاعين الحكومي والخاص بمختلف وزارات الدولة وقطاعاتها، كذلك من كلا الجنسين والفئات العمرية المختلفة والمستويات الوظيفية المتعددة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في تناول موضوع اتجاهات الموظفين نحو التدريب المهني وذلك من خلال الكشف عن العوامل المؤثرة على هذه الاتجاهات سواء كانت عوامل مختصه بنوع القطاع (حكومي،خاص) أو الحالة الاجتماعية (متزوجين،غير متزوجين) أو عوامل جنسية (ذكور،إناث) وأثر ذلك على الثمار المستقبلية و المكتسبة المتوقعة نتيجةً لالتحاقهم بهذه الدورات.

إضافة لذلك إيجاد مقياس ملائم تبعاً للمجتمع العربي يمكن تطبيقه على الموظفين لقياس اتجاهاتهم نحو التدريب.

الإطار النظري

يعد التدريب من المفاتيح الأساسية لتطوير العنصر البشري من خلال تزويده بالمعلومات الضرورية وتنمية مهاراته وقدراته وتقويم اتجاهاته وتعديلها وذلك في سبيل رفع مستوى كفاءته وتحسين أدائه وزيادة إنتاجه وتحقيق أهدافه الخاصة التي يسعى لها إلى أقصى قدر ممكن من الدقة والجودة، وقد زاد اهتمام الدول بتدريب وإعداد الأفراد في المستويات الإدارية والفنية، كما زاد حرص الدول على تزويد أفرادها بالمعلومات وذلك في سبيل تطوير مستواهم مما يترتب عليه تطور المؤسسات ومن ثم الخدمات المقدمة من قبلهم، وبالتالي العائد هو تطور الدولة في المرتبة الأولى.

والتدريب كملخص هو عملية منظمة وموجهة ومستمرة محورها الفرد تهدف إلى إحداث تغييرات معينة سواء كانت سلوكية أو مهنية أو نفسية أو حتى ذهنية، وذلك لمقابلة تغييرات واحتياجات حالية أو مستقبلية مطلوبة من المؤسسة التي يعمل بها أو المجتمع الذي يعيش فيه.

أولًا: الإتجاهات

إن الأفراد يحملون بداخلهم عدداً كبيراً جداً من الاتجاهات نحو العديد من الأشياء ونحو غيرهم من الأفراد، وكذلك نحو أنفسهم أيضاً، ونحن في جميع جوانب حياتنا الاجتماعية دائماً ما نسعى للكشف عن اتجاهات الآخرين وإخبارهم عن أفكارنا ومحاولة تغيير أرائهم بما يتفق مع الاتجاه الذي نسلكه. (Pennington et al, 1999). والإتجاه يحتوي على ثلاث مكونات هي: المكون المعرفي، المكون الوجداني، المكون السلوكي كما ذكرها "بركلر" (Breckler, 1997):

١- المكون المعرفي:Cognitive component

هو المكون الذي يضم المعتقدات والأفكار والآراء عن موضوع الاتجاه، حيث يعتبر المرحلة الاولى في تكوين الاتجاهات وتشتمل على المعارف والمعتقدات الخاصة نحو موضوع الاتجاه، وهي التي يمكن اكتسابها عن طريق البيئة المحيطة بالفرد ودرجة ثقافته ومكانته العلمية.

٢-المكون الوجداني: Affective component

هو عبارة عن مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع الاتجاه وعن التدعيم النفسي الذي يتمثل في درجة الانشراح أو الانقباض التي تعود على الفرد أثناء تفاعله مع المواقف المختلفة.

٣-المكون السلوكي: Behavioral component

هو المكون الذي يختص بالنوايا أو الميل للسلوك أو التصرف بشكل معين إزاء موضوع الاتجاه، وهو الانعكاس لقيم الفرد واتجاهاته وتوقعات الآخرين، وما يترتب من تصرفات الإنسان إزاء موضوع الاتجاه بما يدل على قبوله أو رفضه بناءاً على تفكيره المسبق وإحساسه الوجداني.

ثانياً: التدريب

يعتبر التدريب عملية مستمرة ومتواصلة يحتاج فيها المرء الاطلاع على كل ماهو جديد في المجال المختص فيه، وتشتمل عملية التدريب على:المتدربين، المدربين، المنهج المناسب، وسائل التدريب المتطورة والمتجددة.

أهداف التدريب

أشار (عبدالوهاب وآخرون،2004) إلى اختلاف طبيعة الدورات التدريبية بمضمونها وفترتها الزمنية والهدف المرجو منها ولكنها تتفق على أهداف مشتركه وهي الاهداف المرغوبة التي تمثل المستوى المطلوب والمهارات والسلوك التي يجب على الفرد اكتسابها لأداء العمل وفقا لمعايير معينه.

١- أهداف اولية:هي التي تختص بالمحافظة على فاعلية الانجاز وكفاءة الاداء من خلال تأهيل الافراد وتزويدهم بالمعلومات والمهارات اللازمة.
٢- أهداف تختص بحل المشكلات:هي التي تزود الافراد بالحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم بميادين العمل وذلك من خلال تزويدهم بالمهارات والسلوكيات الملائمة.

٣-أهداف ابتكاريه (خارجة عن المألوف):هي التي تسعى إلى إحداث تغييرات مبتكرة وإبداعية للأفراد.

نماذج تقييم التدريب

١- نموذج باركر (Parker)

يشير هذا النموذج إلى اربع مستويات لجمع البيانات والتقييم:

أ- أداء العمل: تقييم مدى تقدم الأشخاص في العمل وتحديد مدى مساهمة البرنامج في تطوير الأداء.

ب- أداء المجموعة: يحدد تأثير البرنامج على المجموعة التي يعمل بها المشاركون أو التأثير المحتمل للبرنامج على المؤسسة ككل.

ت- رضاء المشارك: مدى رضا المشاركين عن البرنامج.

ث- كمية المعرفة التي اكتسبها المشارك: يشمل نوعية الحقائق والأساليب والمهارات التي اكتسبها المشاركون في البرنامج التدريبي.

٢- نموذج سايرو(Sairo)

يحدد هذا النموذج أربع مجموعات للتقييم:

أ- المحتوى: محتوى البرنامج التدريبي وتحديد الاحتياجات والأهداف المرجوة منه.

ب- المدخلات: يشمل تقييم لجميع الموارد المستخدمة في التدخل.

ج- التفاعل: الجمع المنظم لردود فعل المشاركين أثناء وبعد التدخل.

د- النتائج: تحقيق أهداف التدريب وإنشاء أداة خاصة لقياس الأهداف.

٣- نموذج هامبلين (Hamblin)

يشمل هذا النموذج مستويات من التقييم وهي:

أ- ردود الفعل: تقييم ردود فعل المتعلم نحو التدخل.

ب- التعلم: تقييم للتطور الحاصل في المهارات والمعارف والاتجاهات المكتسبة.

ج- السلوك الوظيفي: التحقق من الأداء الوظيفي نتيجة التدخل.

د- الادارة والمنظمة: قياس الأثر على إدارة المتعلم وتحليل التكاليف.

ه- القيمة النهائية: معرفة اثر التدخل في ربحية واستمرارية المنظمة.

مفهوم الإتجاه نحو التدريب

وردت تعريفات عديدة لاتجاهات الموظفين نحو التدريب منها:

عرف كل من سعادة وخليفة (1985) اتجاهات نحو التدريب على انها: مجموعة من المعتقدات التي تتكون من تأكيدات متصلة توضح بأن الاشياء المحددة حول موضوع او موقف معين هي صحيحة أو خاطئة وأن اشياء اخرى تتعلق بها غير مرغوب فيها.

المبادئ الأساسية في تحديد اتجاهات الموظفين نحو التدريب

فيما يلي بعض المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها اتجاهات الموظفين نحو التدريب كما أوردها الخطيب(2006):

١- إعتماد إطار أو نموذج نظري للتدريب The Based Model

أي انها ترتكز على إطار أو نموذج للتدريب له جذور في الحقائق التجريبية لاعتماده كإطاراً مرجعياً لتوجيه النشاطات والممارسات التدريبية في البرنامج.

٢- وضوح وتحديد أهداف برنامج التدريب Prespecified Behavioral Objectives

إن من أهم العوامل التي تمكن المتدربين من الاستفادة من البرامج التدريبية هي أن تكون أهداف البرنامج واضحة ومحددة، وأن تكون مصاغة بما امكن بلغة السلوك المتوقع عند المتدربين، وأن تحدد الأداء الذي سيتقنه المتدرب بعد الانتهاء من البرنامج.

٣- تلبية الحاجات المهنية للمتدربين Meeting the Professional Need of Trainees

إن برنامج تدريب الموظفين القائم على تلبية الحاجات المهنية للمتدربين يجعلهم يشعرون بأهمية هذا البرنامج بالنسبة للحياة العملية.

٤-المرونة وتعدد الاختيارات في برامج التدريب Flexibility and Diversity of Options

إن برامج تدريب الموظفين الأكثر فعالية هي التي تتصف بالمرونة من حيث متطلبات القبول كما تتصف أيضاً بتنوع الاختيارات المتاحة للمتدربين فيما يتعلق باختيار الأساليب والنشاطات التدريبية المتنوعة.

٥-أن يحقق التدريب التوافق بين الأفكار النظرية والممارسات العملية Integration of Theory and Practice

لابد أن يراعى في تنفيذها مبدأ التطابق أو التوافق مابين الأفكار والنظريات المتعلقة بعملية التدريب وبين الممارسات والتطبيقات العملية في المؤسسة التابع لها.

٦- يُمكن البرنامج المتدربين من تحقيق ذواتهم Self Actualization

من الخصائص التي تتميز بها برامج التدريب الحديثة هو إتاحتها الفرصة للمتدربين للمشاركة والتفاعل، وتشجيعهم لكي يشاركوا في صياغة القرارات المتعلقة ببرنامجهم التدريبي بحيث ييسر لهم البرنامج التدريبي فرص النمو الذاتي بامتلاكهم المهارات والكفايات المهنية الضرورية.

الدراسات السابقة

هناك عدة دراسات تناولت موضوع اتجاهات المتدربين نحو التدريب المهني سواء دراسات عربية او اجنبية.

الدراسات العربية

تناولت دراسة الطلافيح (2010) من جامعة اليرموك بالأردن اتجاهات المتدربين في مؤسسة التدريب المهني نحو الوظيفة الحكومية في ضوء بعض قيم العمل وهي القيم الإندماجية للعمل، القيم الإقتصادية، القيم الإجتماعية، قيم الدافعية للإنجاز، تكونت عينة الدراسة من (447) الشباب المتدربين في مراكز مؤسسة التدريب المهني التابعة لمحافظة أربد، بواقع (292) ذكور و(155) إناث، من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة تأثير قيم العمل التي اخذت بها الدراسة بدرجة كبيرة على اتجاهات أفراد العينة نحو الوظيفة الحكومية المتمثلة في القيم الإندماجية في العمل والقيم الإقتصادية والقيم الإجتماعية وقيم الدافعية للإنجاز، وأوضحت الدراسة وجود أثر لمتغير الجنس على اتجاهات أفراد العينة نحو الوظيفة الحكومية لصالح الإناث في ضوء القيم الإندماجية في العمل والقيم الإجتماعية وقيم الدافعية للإنجاز، في حين وجدت الدراسة أثر لمتغير الجنس على اتجاهات أفراد العينة نحو الوظيفة الحكومية لصالح الذكور في ضوء القيم الإقتصادية، أما بالنسبة لمتغير العمر فله أثر

في قيم الدافعية للإنجاز، في حين عدم وجود أثر له في القيم الإندماجية في العمل والقيم الإقتصادية والقيم الإجتماعية، كما أوضحت الدراسة وجود أثر لمتغير مدة التدريب في ضوء القيم الإندماجية في العمل والقيم الإقتصادية وقيم الدافعية للإنجاز بينما لايوجد أثر للتدريب في ضوء القيم الإجتماعية.

كما أشارت دراسة براح (2014) من جامعة قسنطينة2 في الجزائر الى تقييم العملية التدريبية بالمؤسسة الجزائرية من خلال اتجاهات المتدربين بالمؤسسة التي يتلقون التدريب فيها بغرض تطوير أدائهم وتنمية قدراتهم وزيادة معارفهم ومعلوماتهم حول إدارة التغيير، حيث كانت العينة عبارة عن عينة مقصودة تم انتقاءها بشكل مقصود وذلك لتوافر بعض الخصائص المهمة في الدراسة بحيث بلغ مجموعهم (945) متدرب، تم من خلالها استخدام المنهج الوصفي لما يتميز بتوفير بيانات مفصلة عن الواقع الفعلي لموضوع الدراسة مما يساعد على قدر معقول من التنبؤ المستقبلي للظاهرة،كما تم اعتماد مقياس ليكرت للاتجاهات وذلك حسب خمس محاور، الاول يتعلق بالاهداف التدريبية والثاني بالبرنامج التدريبي والثالث بأساليب وطرق التدريب والرابع بالمدرب والخامس بتقييم المتدرب، وقد اظهرت النتائج ان هناك ميل بالنسبة لاغلبية اتجاهات المتدربين نحو وضوح الاهداف التدريبية الى الايجاب بنسبة 74.23% وقد تفسر هذه النتيجة على اساس ان المتدربين كانوا على علم بهدف التدريب والمتمثل في ادائهم للعمل، النتيجة الثانية هي ميل اغلبية اتجاهات المتدربين بالايجاب نحو فائدة البرنامج التدريبي بنسبة 86.09%، النتيجة الثالثة هي ميل اغلبية اتجاهات المتدربين نحو أداء الاساليب والوسائل التدريبية لدورها في ايصال المادة التدريبية الى الايجاب بنسبة 81.28%، اما النتيجة الرابعة فهي ميل اغلبية اتجاهات المتدربين نحو اداء المدرب لدوره في العملية التدريبية الى الايجاب بنسبة بلغت 69.58% أما بالنسبة للنتيجة الاخيرة التي اكدتها الدراسه هي ميل اغلبية اتجاهات المتدربين نحو مساهمة اسلوب التقييم المعتمد في معرفة المتدرب لامكاناته الى الايجاب بنسبة 72.12%.

كذلك تناولت دراسة الحربي(2007) من المملكة العربية السعودية التعرف على اتجاهات معلمي محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية نحو البرامج التدريبية المتاحة لهم واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (323) معلماً، واستخدم الباحث الاستبانه كأداة للدراسة، واظهرت النتائج ان اتجاهات المعلمين نحو مجال محتوى البرامج التدريبية حصل على متوسط حسابي قدره (3.84) ومجال مدربي البرامج (3.94) ومجال البيئة التدريبية (3.48) ومجال وقت تنفيذ البرامج التدريبية (2.79) وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً تعزى

لمتغير المؤهل الدراسي لصالح درجة البكالوريوس، والمرحلة التعليمية لصالح الابتدائية.

الدراسات الاجنبية

اجرت كل من "هاسليندا و ماهيودن" (Haslinda&Mahyuddin,2009) دراسة تناولت اتجاهات التدريب الوظيفي في قطاع الخدمات العامة في ماليزيا، والكشف عن العوامل المؤثرة في فعالية التدريب، وبيان المبادئ الواجب توافرها كي تتمكن المنظمات من تحقيق اهدافها من جراء قيامها ببرامج تدريبية للعاملين، تم توزيع (120) استبانة بطريقة العينة العشوائية البسيطة،على مجموعة من العاملين في مختلف الوزارات والادارات في ماليزيا، وقد توصلت الدراسة الى فعالية البرامج التدريبية من اهمها الهدف من التدريب حيث توصلت الى ان الهدف يجب ان يكون محددا وواضحا طبقا للاحتياجات الفعلية للمتدربين مع مراعاة ان يكون الهدف موضوعيا وواقعيا وقابلا للتطبيق، ويجب ان يراعي الاستمرارية بالتدريب، كما ان التدريب يجب ان يكون شاملا لكافة المستويات الوظيفية في قطاع العمل.

وقد تناول "اليوت و داوسون و ادواردز" (Elliot,Dawson& Edwards,2009) هذه الدراسة لتقديم نهج شامل للتدريب ويظهر ذلك من خلال توفير التكاليف وتحسين الفعالية والكفاءة التي تتماشى مع اهداف العمل، كما انه هذه الدراسة توضح مدى النجاحات المتمثلة فيرضا المتدرب وتحسين مهارات المتدربين، كما أظهرت ان هناك اتفاق متزايد بأن المحرك الرئيسي للفعالية التنظيمية على المدى الطويل هو قدرة المنظمة على التدريب والتعلم بشكل فعال،كما ان الاعداد للبرنامج التدريبي من البداية ومتابعته يكون له الاثر الفعال في عملية التقييم والتدريب والتعليم للمؤسسات التنظيمية.

وأجرى "كاسيدي" (Cassidy,2006) دراسة هدفت إلى تطوير مهارات التوظيف من خلال تقييم الأقران من وجهة نظر الطلاب، تكونت عينة الدراسة من (41) طالباً يدرسون في علم النفس الاجتماعي وعلم النفس الصحي في جامعة سالفورد في بريطانيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى ما يأتي: يعتبر أصحاب العمل أن تطوير المهارات الوظيفية من مسؤوليات المعاهد التعليمية، وأظهرت الدراسة أن أصحاب العمل معنيين بإظهار مهارات التوظيف غير الموجودة والتي يمكن إظهارها من خلال طلبات العمل، وبينت الدراسة أن على المعلمين التأكد من تزويد الطلبة بإرشادات واضحة لتساعدهم على التركيز على مهارات التوظيف، والقدرة على استخدامها وإعطاء فرص كافية لممارستها وتطويرها، بحيث تكون متطلباً لجميع برامج الطلاب ما قبل التخرج لإعداد خريجين أكفاء.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق يمكن استنتاج ما يلي:

١- قلة الدراسات العربية التي ركزت على أهمية تحديد اتجاهات الموظفين نحو التدريب المهني .
٢- اتفقت معظم الدراسات العربية والاجنبية التي اطلع عليها الباحثان على أهمية ربط اتجاهات الموظفين نحو التدريب وما يتبعه من ثمار مستقبلية و ثمار مكتسبة كنتيجة لالتحاقهم بالدورات التدريبية.
٣- توصلت دراسة الطلافيح (2010) إلى وجود عامل جديد مؤثر على اتجاهات الموظفين نحو التدريب المهني وهو تأثير قيم العمل المتمثله في القيم الاقتصادية والاجتماعية والدافعية للانجاز.
٤- ركزت معظم الدراسات على أهمية محتوى الدورات وأثر ذلك على اتجاهات الموظفين نحو التدريب المهني.
٥- كانت دراسة ديوان الخدمة المدنية في دولة الكويت هي أعلى دراسة من ناحية عدد أفراد العينة المشاركين حيث بلغ عددهم (3198) مشارك بالنسبة لباقي الدراسات السابقة.

وخلاصة القول إن تنوع الدراسات التي تناولت اتجاهات التدريب المهني تشير إلى أهمية هذا الموضوع بالنسبة للموظفين ومدى انتشاره في العديد من دول العالم، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في التوصل إلى معرفة أغلب اتجاهات الموظفين بالنسبة للتدريب المهني.

منهجية البحث :

استخدم الباحثان في هذه الدراسة التصميم المسحي والسببي المقارن، حيث تسعى هذه الدراسه للكشف عن اتجاهات الموظفين نحو التدريب المهني سواء كانوا موظفين في القطاع الحكومي أو الخاص، متزوجين أو غير متزوجين، ذكور أو إناث وأثر ذلك على الثمار المستقبلية والمكتسبة المتوقعة من التحاقهم بالدورات التدريبية.

العينة

تكونت عينة الدراسة من (500) موظف كويتي من القطاعين الحكومي والخاص، من الفئتين الذكور والاناث بمتوسطأعماراً قدره من (37.02)، وبلغت قيمة الانحراف المعياري (7.4) من مختلف الحالات الاجتماعية سواء متزوجين أو غير متزوجين، حيث انقسمت العينة على فئتين (250) موظف في القطاع الحكومي من مختلف وزارات الدولة، و(250) موظف في القطاع الخاص، وتم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة.

أدوات الدراسة

تم تصميم استبانة خاصة باتجاهات الموظفين نحو التدريب المهني بالاستعانة بالنموذج التالي:

مقياس كيرك باتريك (Kirk patrik):

تمت ترجمة مقياس (كيرك باتريك) من اللغة الانجليزية الى اللغه العربيه من قبل الباحثان مع أجراء بعض التعديلات والتغييرات على بنوده لكي تتناسب مع طبيعة الحياة العربية، كما يشمل عملية تقييم التدريب من خلال التعرف على:

١- ردود الفعل

Reaction ردود فعل المشاركين عن البرنامج التدريبي وما يشمله من: مدة التدريب، المدربين، مكان اقامة الدورة التدريبية وغيرها مما يساهم في نجاح او فشل البرنامج التدريبي.

٢- التعلم

Learning هو الذي يرتبط بقياس مدى التقدم في استيعاب المبادئ والاساليب والمهارات والحقائق المقدمة بالبرنامج.

٣- السلوك

Behavior قياس كيفية أداء العمل، ومن إحدى الطرق المستخدمة لقياس السلوك في الوظيفة بعد العودة إلى العمل من البرنامج التدريبي وذلك بأخذ تغذية عكسية من المتدربين أنفسهم ومن زملائهم ورؤسائهم ومرؤوسيهم.

٤- النتائج

Results هو المعني بجمع البيانات قبل وبعد البرنامج وتحليل التطورات التي تحدث مع عزل المتغيرات الدخيلة التي تؤثر على نتيجة البرنامج التدريبي، ويتم إجراء هذا التقييم كل سنتين وذلك لفحص عناصر كل برنامج تدريبي لاكتشاف أي عيوب تظهر في عروض البرامج وما يتم تقديمه، ومن هذه النتائج تخفيض التكاليف، زيادة الإنتاج، تقليل معدل غياب العاملين ويمكن قياس كل ذلك بمقارنة السجلات.

تصميم أداة البحث

لأن موضوع الدراسة يتعلق بمعرفة اتجاهات الموظفين نحو التدريب المهني فقد تم اعتماد مقياس "ليكرت" (Likert) للاتجاهات حيث يتكون المقياس من(17) بنداً مقسمة على (3) محاور، المحور(1) محتوى الدورات، المحور(2) الثمار المسقبلية، المحور(3) الثمار المكتسبة، وكانت كل عبارة في المقياس مدرجة على خمسة درجات هي أوافق بشدة، أوافق، إلى حدٍ ما، لا أوافق، لا أوافق بشدة، بهدف إعطاء الدرجات المناسبة لاستجابات أفراد العينة.

قام الباحثان باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية أو الرئيسية Principal Components Analysis(PCA) لاستخراج عوامل متدرجة من حيث أهميتها بالنسبة للعوامل الثلاث، وتم اختيارهم بطريقة العينة المتاحة.

تم إجراء تحليل عاملي لهذا المقياس، واستخدمت طريقة المكونات الرئيسية وتدوير العوامل تدويراً متعامداً بطريقة فاري ماكس لاستخراج العوامل بعد التدوير، واعتبر العامل دالاً احصائياً عندما يكون جذره الكامن أكبر من 1.0 في حين تم تحديد محكات التشبع الجوهري للبند بالعامل بأنه أكثرمن 0.5 وقد استخرج ثلاث عوامل دالة احصائياً استوعبا 65.1% من التباين، فالعامل الاول استوعب 25.2% من التباين، واشتمل على ثمانية تشبعات جوهرية للبنود، ويمثل هذا العامل الجوانب الادارية والفنية والتنظيمية للدورات، ويمكن تسمية هذا العامل: محتوى الدورات.
أما العامل الثاني فقداستوعب 20.5% من التباين، واشتمل على خمسة تشبعات جوهرية للبنود، ويمثل هذا العامل الجوانب التطويرية والمتوقعة من التدريب، ويمكن تسمية هذا العامل: الثمار المستقبلية، فيحين أن العامل الثالث فقداستوعب 19.4% من التباين، واشتمل على أربعة تشبعات جوهرية للبنود ويمثل هذا العامل الجوانب التحصيلية من التدريب، ويمكن تسمية هذا العامل: الثمار المكتسبة.

ثبات المقياس

يقصد بالثبات اتساق الدرجات التي يحصل عليها الافراد عبر فترة من الزمن أو عبر صورة متكافئة من الاختبار، والثبات ضروري للحكم على مدى صلاحية الاختبار للاستخدام الوثيق في نتائجه، وفي هذه الدراسة بلغ معامل ألفا كرونباخ للإتساق الداخلي (.93)، في حين بلغت درجة ألفا لمحتوى الدورات (.86)، كما أن درجة ألفا للثمار المستقبلية بلغت (.87)، أما بالنسبة لدرجة ألفا للثمار المكتسبة فقد بلغت (.91).

جمع البيانات

قام الباحثان بجمع البيانات الخاصة بالعينة باختلاف الجنس والعمر والحالة الاجتماعية والمستويات التعليمية والوظيفية ودرجات المقياس مع الحرص على سرية البيانات واستخدامها بغرض البحث العلمي فقط.

الأسلوب الاحصائي

تم استخدام أساليب إحصائية محددة للتحقق من الفروض باستخدام مجموعة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، فقد تم إجراء التالي:

١- اختبار (ت) وذلك لحساب الفروق بين الموظفين من مجموعتين الذكور والاناث، وموظفين القطاع الحكومي والخاص، والحالة الاجتماعية سواء المتزوج او الاعزب.
٢- التحليل العاملي الاستطلاعي (الاستكشافي) لبنود المقياس.
٣- معامل الارتباط الخطي (لحساب ثبات الاتساق الداخلي وثبات الاستقرار).

النتائج

أولاً: نتائج السؤال الاول: ماهي اتجاهات موظفين الدولة في القطاع الحكومي والخاص نحو التدريب المهني؟

أن العينة بالغة (500) قد حصلت على متوسط درجات (52.8) في الدرجة الكلية للاتجاه نحو التدريب (ع=8.0)، كما حصلت العينة على متوسط درجات (22.9) في المحتوى (ع=3.7)، ومتوسط درجات (18.2) في الثمار المستقبلية (ع=3.5)، أما بالنسبة للثمار المكتسبة فقد حصلت العينة على متوسط درجات (11.8) بانحراف معياري بلغ (ع=2.3).

أن ما يقارب 17% من أفراد العينة درجاتهم بين (17-44)، أي الذين هم أدنى من الانحراف المعياري الأول أسفل المتوسط (ع-1 فأقل) فممكن وصف اتجاهم نحو التدريب بأنه منخفض جداً، في حين كان لدينا ما يقارب 33% من أفراد العينة الحاصلون على درجات بين (45-53) أي من هم بين المتوسط و الانحراف المعياري الأول أسفل المتوسط

(المتوسط - ع-1) فكان اتجاههم نحو التدريب منخفض، كذلك ما يقارب 33% من العينة الحاصلون على درجات بين (54-61) أي من هم بين المتوسط و الانحراف المعياري الأول (المتوسط - ع1) كان اتجاههم نحو التدريب مرتفع، أما الباقي من العينة البالغة17% الحاصلون على درجات بين (62-85) أي من هم أعلى من الانحراف المعياري (ع 1 - فأعلى) فممكن وصف اتجاههم نحو التدريب بأنه مرتفع جداً.

جدول(1)
درجات الاتجاه نحو التدريب

الدرجة	المدى	التفسير	%
17-44	ع_-1 فأقل	اتجاه منخفض جداً نحو التدريب	17
45-53	المتوسط _ ع-1	اتجاه منخفض نحو التدريب	33
54-61	المتوسط _ ع1	اتجاه مرتفع نحو التدريب	33
62-85	ع 1 _ فأعلى	اتجاه مرتفع جدا نحو التدريب	17

ثانياً: نتائج السؤال الثاني:هل هناك فروق بين المتدربين في القطاع الحكومي والقطاع الخاص في الاتجاه نحو التدريب؟

تم استخدام اختبار (ت) وذلك لحساب الفروق بين المتدربين في القطاع الحكومي والقطاع الخاص، الفرق بين متوسط درجات موظفي القطاع الحكومي (ن =250)ومتوسط درجات موظفي القطاع الخاص (ن=250) في محتوى الدورات والثمار المستقبلية والثمار المكتسبة والمجموع الكلي، لايوجد فرق جوهري بين متوسط القطاع الحكومي ومتوسط القطاع الخاص في أي من متغيرات مقياس الاتجاه نحو التدريب.

جدول(2)

الفروق بين موظفين القطاع الحكومي والخاص في متغيرات الدراسة

	القطاع	م	ع	ت	دلالة ت
محتوى الدورات	حكومي	22.71	3.9	.95	غير دال
	خاص	23.02	3.4		
الثمار المستقبليه	حكومي	18.40	3.4	1.74	غير دال
	خاص	17.85	3.7		
الثمار المكتسبه	حكومي	11.75	2.3	.36	غير دال
	خاص	11.83	2.3		
المجموع الكلي	حكومي	52.86	8.4	.23	غير دال
	خاص	52.70	7.4		

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث: هل هناك فروق بين الذكور والاناث في الاتجاه نحو التدريب؟

للتحقق من صحة هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) وذلك لحساب الفروق بين المتدربين من مجموعتين الذكور والاناث،في محتوى الدورات والثمار المستقبلية والثمار المكتسبة والمجموع الكلي، يوجد فروق جوهرية بين متوسط الذكور ومتوسط الاناث في كل من محتوى الدورات والثمار المكتسبة والمجموع الكلي، حيث يبدو متوسط الذكور في محتوى الدراسة (م= 24.24،ع =3.2) أكثر من متوسط الاناث (م=21.46،ع=3.7) وذلك بصورة جوهرية (ت=9.1 ،د.ت=001.) كذلك في مقياس الثمار المكتسبة متوسط الذكور (م=12.48 ،ع=1.9)، أكثر من متوسط الاناث (م=11.09 ،ع=2.4) وبصورة جوهرية (ت=7.1،د.ت=001.) كما في المجموع الكلي كان متوسط الذكور (م=54.94 ،ع=6.6) أعلى من متوسط الاناث (م=50.63 ،ع =8.6) بصورة جوهرية (ت=6.3 ،د.ت=001.) في حين لايوجد فرق جوهري بين متوسط الذكور ومتوسط الاناث في الثمار المستقبلية.

جدول(3) الفروق بين الموظفين الذكور والاناث في متغيرات الدراسة

	الجنس	م	ع	ت	دلالة ت
محتوى الدورات	ذكور	24.24	3.2	9.1	.001
	إناث	21.46	3.7		
الثمار المستقبليه	ذكور	18.22	3.1	.43	غير دال
	إناث	18.08	3.9		
الثمار المكتسبه	ذكور	12.48	1.9	7.1	.001
	إناث	11.09	2.4		
المجموع الكلي	ذكور	54.94	6.6	6.3	.001
	إناث	50.63	8.6		

مناقشة :

ماهي اتجاهات موظفي الدولة في القطاع الحكومي والخاص نحو التدريب المهني؟

لو اعتبرنا أن الدرجة التي تزيد عن المتوسط في مقياس الاتجاه نحو التدريب (53) فسوف نجد أن ما يقارب (50%) من العينة اتجاهاتهم نحو التدريب عالية، في حين أن من هم أدنى من متوسط (53) فسوف نجد أن ما يقارب (50%) من العينة اتجاهاتهم نحو التدريب منخفضة، وإذا اعتبرنا أن متوسط الدرجة هو الحد الفاصل بين الدرجات المرتفعة والمنخفضة بالاتجاه نحو التدريب وهي (53) فإن هذه الدرجة تصلح مستقبلاً لتحديد اتجاهات أي عينة أخرى نود تحديد اتجاهها نحو التدريب، ومن المعلوم بأن هذا المقياس تم تصميمه وتطبيقه للمرة الاولى لذا لا توجد لدى الباحثة جداول معيارية تستطيع من خلالها تحديد تلك الدرجات المرتفعة وتلك الدرجات المنخفضة سوى ماقامت بها في دراستها هذه وهي الاعتماد على المتوسط والانحراف المعياري الخاص بعينتها.

هل هناك فروق بين المتدربين في القطاع الحكومي والقطاع الخاص في الاتجاه نحو التدريب؟

بالنسبة لوجود فروق بين القطاعين الحكومي و الخاص في التدريب فهي تكاد تكون شبه معدومه حيث انها لاتظهر بصورة واضحه أو بمعنى انها لاتؤثر على اتجاهات المتدربين سواء كانوا ملتحقين بالقطاع الحكومي او بالقطاع الخاص.

هل هناك فروق بين الذكور والاناث في الاتجاه نحو التدريب؟

تحقق السؤال الثاني حيث أظهرت الدراسة وجود فروق بين الذكور والاناث في كلاً من محتوى الدورات والثمار المكتسبة والمجموع الكلي، فقد كان الذكور أكثر من

الاناث في البنود السابقه في حين لا يوجد فرق بين الذكور والاناث في الثمار المستقبلية فقط.

التوصيات

١- تسليط الضوء أكثر على التدريب كمحور رئيسي مهم للموظفين بما يشمله من:

أ- موضوع التدريب المطروح والملائم لإتجاهات الموظفين أنفسهم.

ب- الحرص على وجود مدرب متخصص في الموضوع المطروح.

ج- توفير بيئة تدريبية ملائمة تساعد المتدربين على التفاعل الجيد في الدورة التدريبية.

د- الإهتمام باستخدام التكنولوجيا الحديثة كعامل مساعد في الدورة التدريبية.

ه- ضرورة تقييم التدريب من قبل الموظفين بعد تلقي الدورة التدريبية.

٢- الحرص على تقديم دورات للإناث بشكل أكثر بما يتلائم مع طبيعة اتجاهاتهم وتوقعاتهم نحو التدريب كتعديل لمستواهم الوظيفي واكتساب معلومات جديدة تساعدهم في بيئة العمل.

٣- الإهتمام بتنوع الدورات التدريبية حتى تشمل أكبر شريحة من الموظفين سواء المتزوجون أو العزاب، والحرص على تقديم الدورات بشكل جاذب أكثر لفئة العزاب و صغار السن من الموظفين.

٤- التنوع في إقامة الدورات سواءً داخلياً او خارجياً مع الحرص على ملائمة مكان الإقامة مع محتوى الدورة و الهدف منها من حيث توافر بيئة تدريبية صحية مناسبة للجميع سواء المدرب او المتدربين.

٥- الحرص على تقديم دورات متطورة من ناحية المواضيع المطروحه ومدى تناولها لقضايا حديثه تواكب تطورات العصر سواءً من ناحية اجتماعية، نفسية، علمية، تربوية وغيرها من عدة مجالات.

٦- الدعم الإعلامي للدورات من خلال نشر اعلانات الدورات والهدف من إقامتها والتعرف على المدربين مما يكون فكرة لدى العامه عن موضوع الدورات التدريبية.

قائمة المراجع

قائمة المراجع العربية

أبودقة، سناء (٢٠٠٤). اتجاهات طلبة برنامج التأهيل التربوي بالجامعة الاسلامية بغزة نحو مهنة التعليم وعلاقتها بكفاية التدريب الميداني .*مجلة جامعة النجاح للابحاث ، ١٩* ، ١١٤٢-١١٦٢ .

الثمالي، محمود ضيف الله (٢٠١٣). أهمية تطوير وسائل التدريب في كليات التقنية بالمؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني في المملكة العربية السعودية .مجلة القراءة والمعرفة ، ١٤٤ ، ٨٥-١٠٤.

الزعبي، طلال (١٩٩٢). اتجاهات المتدربين في مديرية تربية الزرقاء نحو المرحلة الاولى من البرنامج التدريبي ومدى تلبيته لحاجاتهم .رسالة المعلم ، ٣٣ ، ٢٤-٣٢ .

المشرفي، خميس بن علي (٢٠١٧). أخلاقيات التدريب بين الواقع و الطموح في الوطن العربي.مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث ، ٣ ، ١٧-٢٧ .

الهنائي، حميد بن سالم (٢٠١٧). أخلاقيات التدريب بين الواقع و الطموح في الوطن العربي. مجلة المعهد الدولي للدراسة و البحث ، ٣ ،١٧-٢٧.

براح، فوزية (٢٠١٤). التدريب المهني وعلاقته بالدافعية في العمل حسب نظرية التوقع لفيكتورفروم. مجلة العلوم الانسانية ، ٤١ ، ٥٧٩-٦١١.

جمال الدين، ماهر (١٩٩٦). طرق تحديد الاحتياجات التدريبية .مجلة الفكر الشرطي ، ٤ ، ٦٤-٨١.

قطامي، يوسف محمود (٢٠١٢). نظرية التنافر والعجز والتغيير المعرفي. مجلة العلوم الاجتماعية ، ١، ١٢٠-١٢٤.

قائمة المراجع الأجنبية

Aarkrog, V. (2006). Practical training as a means of reflecting on practice: an of a vocational and education evaluation and training programme for rescue officers. *Journal compilation*, *5*, 155-165.

Conley, R. (2006). Outcome assessment of short-term vocational training for direct service supportedemployment workers. Journal of Vocational Rehabilitation, 24, 161-163.

De Villiers, D. (2010). Vocational training in school programs and occupational training at colleges in South Africa. American annals of the deaf, 155,504-506.

Hague, J. (2005). Vocational training scheme organizer. Primary Care Mental Health, 3,295,120-132.

Mann, W.,&Svorai, S. (1993). Complete: a model for vocational evaluation, training, employment, and community for integration for persons with cognitive impairments. American journal of occupational therapy, 49, 446-451.

Morrison, J.(1999). Educational needs after completion of vocational training in general practice. Medical education,33, 790-791.

التوجه نحو الحياة للتغلب على الضغوط النفسية لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض

إعداد

بدور بنت محمد بن علي العنزي

Doi: 10.33850/jasep.2020.67807

استلام البحث : ٢٨ / ١٠ /٢٠١٩ قبول النشر : ١ / ١٢ / ٢٠١٩

المستخلص:

تبلورت مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي: ما طبيعة العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والأمن النفسي لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض. هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والأمن النفسي لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض ،والكشف عن طبيعة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (العمر الزمني، الحالة المهنية، المستوى التعليمي) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض ،والكشف عن طبيعة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأمن النفسي وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (العمر الزمني ، الحالة المهنية، المستوى التعليمي) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض. تكون مجتمع الدراسة من المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض،وكانت العينة الاستطلاعية في الدراسة(٤٠) مطلقة،بينما كانت العينة الأساسية في الدراسة(١٧١) مطلقة من مجتمع الدراسة تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي في الدراسة الحالية،كما استخدمت مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية (العنزي،٢٠١١م)، ومقياس الأمن النفسي(شقير،٢٠٠٥م) كأداتين لجمع بيانات الدراسة ومعلوماتها. أهم النتائج: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات أساليب مواجهة الضغوط النفسية ودرجات الأمن النفسي لدي المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أساليب مواجهة الضغوط النفسية لصالح المطلقات ذوات التعليم العالي بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض - توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأمن

النفسي لصالح المطلقات موظفات القطاع الخاص أو من يدرن مشروع خاص بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

ABSTRACT:

The study aims to answer the following question: What is the relationship between the ways to face psychological pressure and self-content of divorced women in the social welfare center in the city of Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia? Aims of the study: The study aims to answer/explore the relationship between ways of facing psychological pressure with self-content of divorced women with social welfare center in the city of Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia It also aims to find out statistical differences in the ways to face psychological pressure in reference to demographic variables (age, professional status, and educational level) of divorced women in the social welfare center in the city of Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia. The study includes the community of divorced women in the social welfare center in the city of Riyadh. The preliminary sample included 40 divorced women. The total number in the study totaled 171 divorced women from the community. They were selected a simple random method. The researcher used the descriptive connective methods of facing psychological methods as used by Al-Enazy (2011), and self-content measure of (Shugair, 2005), as two tools to collect data and information related to the study. Main results:There is a positive correlation between the relationship of encounter psychological pressures tactics and the degrees of psychological security of the divorced status of social security center in Riyadh - There are significant differences in the average scores methods encounter psychological pressures in favor of divorced with higher education of the social security center in Riyadh - There are significant differences in the average scores for the psychological security of divorced employees of the private sector or the ones run by the special projects of the social security center in Riyadh.

مقدمة الدراسة:

إن الصحة النفسية للإنسان تتأثر سلبًا أو إيجابًا نتيجة للمؤثرات التي تعتري العقل والوجدان، حيث تنعطف هذه المؤثرات بالإنسان وصحته النفسية نحو السواء أو اللاسواء وهو ما يرسم حدود وطبيعة حياته ومستقبله، ومن أكثر هذه المؤثرات أثرًا

الضغوط الحياتية والأزمات المعيشية التي تعصف بعقل الإنسان وتسيطر على وجدانه (العرعير،٢٠١٠م).

ويتعرض الأفراد في جميع مراحل حياتهم إلى مواقف ضاغطة ومؤثرات شديدة من مصادر عديدة كالبيت والعمل والمجتمع، حتى أطلق البعض على هذا العصر عصر القلق والضغوط النفسية. ويعود ذلك إلى تعقيد أساليب الحياة، والمواقف الأسرية الضاغطة وبيئة العمل، وطبيعة الحياة الاجتماعية، فالأهداف كثيرة والأماني والتطلعات عالية ولكن الإحباطات والعوائق كثيرة. (الزيود،٢٠١٢ م).

لذلك أصبحت أساليب مواجهة الضغوط هدفا للعديد من الدراسات نظرا لدورها في التعامل الناجح مع الأحداث الضاغطة أو الفشل في مواجهتها مما يترتب عليه معاناة الفرد من الضغوط وأثارها(جاد، ٢٠٠٦م).

ويتفاوت الأفراد في تعاملهم وطرق مواجهتهم لهذه الضغوط من خلال الأساليب التي يتبعونها والاستراتيجيات التي يستخدمونها وكيفية إدراكهم لهذه الضغوط (الضريبى،٢٠١٠م).

ويؤيد ذلك ما ذكره لازاروسLazarusفي هذا المجال بقوله" ليس الأفراد مجرد ضحايا التوتر ولكن الكيفية التي يقدرون بوساطتها الحوادث المؤثرة ،والكيفية التي يقومون بها مصادر قدراتهم على التعامل مع تلك الحوادث ،هم اللتان تقرر ان نوعية العنصر الموتر وطبيعية التوتر"(مريم،٢٠٠٧م).

وبناء على ذلك ظهر اتجاه من الدراسات النفسية ينطلق من مسلمة مفادها أن تأثير الضغوط لا يختلف بين الأفراد من حيث الشدة فحسب، بل في نواتج الضغوط وما يترتب عليها من أثار (المشعان،٢٠٠٤م).

إن الأمن النفسي من المفاهيم الأساسية في مجال الصحة النفسية، وهناك ترابط بين الأمن النفسي والأمن الاجتماعي والصحة النفسية، حيث توجد علاقة جوهرية بين الاتجاه الديني ومشاعر الأمن كعامل من عوامل الشخصية الذي يحدد الصحة النفسية (عطية،٢٠٠١م).

ويعرف الأمن النفسي بأنه الحماية والضمان وسكون القلب والاطمئنان والبعد عن الخوف، والقدرة على مواجهة المفاجآت المتوقعة وغير المتوقعة دون أن يترتب على ذلك اختلال واضطراب في الأوضاع السائدة بما يعنيه شعور بالخطر وعدم الاستقرار(عبد المجيد،٢٠٠٤م).

وترى الباحثة أن الزواج يمثل علاقة إلتقاء بين شخصين مختلفين،كلاً له سماته وعاداته وتقاليدة ،يسعى كلاً منهما بشكل أو بآخر إلى ضمان وجود هذه العلاقة واستمرارها، وبالرغم من ضرورتها إلا أن ديننا الحنيف قد شرع الطلاق في أضيق

Doi: 10.33850/jasep.2020.67807

حدوده حينما لاتستقيم العشرة بين الزوجين، حيث تتعرض المرأة بعد استحالة الحياة الزوجية الى ضغوط نفسية شتى ،تتطلب سلسلة من أساليب المواجهة الإيجابية التي تُسهم بدورها في تحقيق الطمأنينة والأمن النفسي لها بهدف التغلب على الصراع والاحباط والقلق .

والدراسة الحالية سوف تلقي الضوء على أساليب مواجهة الضغوط لدى المطلقات في ضوء الأمن النفسي بوصفه أحد مؤشرات الصحة النفسية.

١-٢- مشكلة الدراسة:

يعتبر الأمن النفسي بالنسبة للمطلقة محركاً مهماً للسلوك الإيجابي في مواجهة الضغوط النفسية وتوجيهه الوجهة السليمة وأنّ فقدانه من شأنه أن يسبب الاضطرابات النفسية والسلوكية فيؤثر على سير حياة المطلقة في شتى المجالات المختلفة. خاصة أن النساء المطلقات يعشن واقعًا يتميز بخصوصية فريدة لا مثيل لها، مما لاشك فيه فهن يعانين من ضغوط نفسية واجتماعية واقتصادية كثيرة.

ويعد طلاق المرأة من بين أصعب الصدمات التي تتعرّض لها المرأة في حياتها والذي يعد من الخبرات المؤلمة، كما أشار الكثير من الدراسات من أمثلتها دراسة (Boker,et,al,2006) ودراسة (DeMichele,2009).

ويرى سليفرمان (Silverman,2004) أن انعكاسات هذه الصدمة تظهر في بداية الطلاق حيث تواجه المرأة " العديد من الضغوط الحياتية غير المألوفة لديها تعكس سلباً على حياتها النفسية فتعاني بالوحدة وفقدان الألفة وتشوش الهوية النفسية والمجتمعية وفقد الإحساس بالمشاركة في النظرة المستقبلية وفقدان الألفة والإحساس بالعزلة والاغتراب وعدم الشعور بالأمن.

ويرجع دميشيل (DeMichele,2009) ما يحدث للمرأة من آثار سلبية بعد فقدان شريك حياتها بموت أو انفصال إلى فقدان حالة الارتباط الوثيق بين الفقيد والمرأة التي فقدت شريك حياتها مما يخلق نوعا من التشويش في إدراك تلك المفجوعة مدى وحجم واقع ما فقدته من احتياجات نفسية واجتماعية ومادية لانهاية لها، بمعنى آخر إن المنفصلة لم تفقد شخصا فقط بل فقدت ما يرتبط بهذا الشخص من احتياجات ومتطلبات يوفرها هذا الفقيد.

واعتقد أن نجاح المرأة المطلقة في مواجهة الضغوط وتحقيق التوافق الإيجابي يعتمد على متغيرات تسمى بعوامل الأمان، وهي تسهم في تخفيف مشاعر الأسى عن المطلقة كالدعم، والتفاعل الاجتماعي، برامج الإرشاد الجمعي، والديناميكية الأسرية، والعوامل الثقافية، والممارسة الدينية والمصادر المادية كالمال والخدمات الداعمة ،ويضاف إلى ذلك متغيرات وسيطة بوصفها أساليب للتكيف في ضوء ذلك تتوجه الدراسات المتعلقة بالفقد إلى التركيز على إبراز جوانب التكيف الإيجابي وسمات

الشخصية الإيجابية مثل الصلابة في التعامل مع ضغوطات الحياة (الشيراوي،٢٠١٢).

وفي حدود علم الباحثة توجد فجوة في تلك الدراسات التي تناولت أساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى النساء المطلقات على المستوى المحلي حيث ركزت معظم الدراسات التي تناولت أساليب مواجهة الضغوط على عينات من الطلاب والعمال والمصابات ومن تلك الدراسات (جاد ،٢٠٠٦ ؛ المزروع ،٢٠٠٧ ؛ الضريبى،٢٠١٠؛ عبد الوهاب،٢٠١٢؛العنزي، ١٤٢٥ ه).

كما أن هناك قلة في الدراسات التي تتناول العوامل الوقائية التي تزيد من قدرة المطلقة على مجابهة تأثير الضغوط والتكيف مع نواتجها، مما دفع الباحثة أن تفترض أن هناك مجموعة عوامل شخصية تلعب دورا محوريا في قدرة المطلقة في مواجهة الضغوط المختلفة.

١-٣- تساؤلات الدراسة:

ومن خلال ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما طبيعة العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والأمن النفسي لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض ؟

ويتفرع من التساؤل الرئيس السابق الأسئلة الفرعية على النحو التالي:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفقا للمتغيرات الديموغرافية (العمر الزمني، الحالة المهنية، المستوى التعليمي) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (العمر الزمني، الحالة المهنية، المستوى التعليمي) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض؟

١-٤- أهداف الدراسة:

١- الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والأمن النفسي لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي .

٢- الكشف عن طبيعة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (العمر الزمني، الحالة المهنية، المستوى التعليمي) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض .

٣- الكشف عن طبيعة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في الأمن النفسي وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (العمر الزمني، الحالة المهنية، المستوى التعليمي) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

١-٥- أهمية الدراسة :

١-٥-١- الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية العلمية لهذه الدراسة في أهمية فئة النساء المطلقات وهي فئة بحاجة إلى أن نتفهم مظاهر الشخصية لديها، نتيجة لما تفرضه الحياة الجديدة بدون شريك من ردود أفعال تؤثر على توافقها النفسي والاجتماعي،كما تعتبر هذه الدراسة إضافة ألى الإطار النظري في موضوع أساليب مواجهة الضغوط النفسية لفئة جديدة لم تدرس من قبل _في حدود علم الباحثة_ وهي فئة المطلقات ودراسة موضوع الأمن النفسي لديهن مما يضفي أهمية على هذه الدراسة.

١-٥-٢ الأهمية التطبيقية:

يمكن الاستفادة بما ستسفر عنه الدراسة من نتائج في عملية الإرشاد النفسي والأسري، وتوجيه كاف للمؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن رعاية المطلقات إلى أهمية دور الأمن النفسي في أساليب مواجهة الضغوط النفسية وتوفير بعض المعلومات لأصحاب القرار في الرعاية الاجتماعية والمخططين الاجتماعيين الذين يضعون السياسيات من أجل تهيئة المناخ الاجتماعي المناسب لرعاية المطلقات، وتنمية الأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية لديهن،ووضع خطط وبرامج تفيد فئة المطلقات وتعينهن في التغلب على المشكلات اللاتي يعانين منها،وذلك لرفع مستوى توافقهن النفسي ولتخليصهن من خطر الوقوع في الاضطرابات النفسية والاجتماعية.كما يمكن الإستفادة من نتائج الدراسة الحالية في التخطيط لوضع برامج تثقيفية للتهيئة الفتيات المقبلات على الزواج،حتى يمكن التقليل بقدر الامكان من نسب الطلاق المرتفعة في المجتمع السعودي.

١-٦- حدود الدراسة

١-٦-١- الحدود الموضوعية:اقتصرت الحدود الموضوعية للدراسة الحالية على أساليب مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى المطلقات بمدينة الرياض.

١-٦-٢- الحدود البشرية:اقتصرت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة من المطلقات بمدينة الرياض وعددهم (ن=١٧١) .

١-٦-٣- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من المطلقات في مركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

١-٦-٤- الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الهجري ١٤٣٥ه.

١-٧- فروض الدراسة:

١- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والأمن النفسي لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط النفسية وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (العمر الزمني ،الحالة المهنية، المستوى التعليمي) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض .

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأمن النفسي وفقاً للمتغيرات الديموغرافية (العمر الزمني،الحالة المهنية، المستوى التعليمي) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

١-٨- مصطلحات الدراسة:

تتحدد المصطلحات الأساسية للدراسة فيما يلي:

١-٨-١- أساليب مواجهة الضغوط: Coping Strategies

التعريف اللغوي للمواجهة: ذكرالمصري (د.ت) في لسان العرب،المواجهة: المقابلة.والمواجهة: استقبالك الرجل بكلام أو وجه. ومواجهة: قابل وجهه بوجهه.والوجاه والتجاه:لغتان،وهما ماستقبل شئ شيئا. يقال وجه الحجر وجهه وجهه ماله ووجها ما له،فنصب بوقوع الفعل عليه،وجعل ما فضلا،يريد وجه الأمر وجهه يضرب مثلا للأمر إذا لم يستقم من جهة أن يوجه له تدبيراً من جهة أخرى.

التعريف الاصطلاحي للأساليب مواجهة الضغوط: يعرف العنزي (٢٠١١م) أساليب مواجهة الضغوط النفسية بأنها "متغيرات هامه في عملية الضغط النفسي،وهي تعود إلى كل من أشكال السلوك الظاهر والضمني الذي يستخدم من أجل تعديل الظروف الضاغطة أو إلغاء تأثيرها،فالفرد الذي يواجه ظروفاً أو أحداثاً مرهقة يحاول التعامل معها بطريقة معينة،والأشخاص المختلفون يستخدمون أنماطاً سلوكية مختلفة" وقد تبنت الباحثة التعريف السابق في الدراسة الحالية.

وتعرف الباحثة أساليب مواجهة الضغوط إجرائياً :بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة الأساسية على (مقياس أساليب مواجهة الضغوط)المستخدم في الدراسة الحالية.

١-٨-٢- الأمن النفسي: Emotional Security.

التعريف اللغوي للأمن النفسي: ورد في لسان العرب لابن منظور: (الأمان والأمانة بمعنىً، وقد أمنت فأنا آمن... والأمن: ضد الخوف، والأمانة: ضد الخيانة... فأما آمنته المتعدي فهو ضد أخفته. وفي التنزيل "وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ" [قريش:٤] (ابن منظور، د.ت، ١٤٤).

التعريف الاصطلاحي للأمن النفسي: تعرف شقير(٢٠٠٥م) الأمن النفسي بأنه "شعور مركب يحمل في طياته شعور الفرد بالسعادة والرضا عن حياته بما يحقق له الشعور بالسلامة والاطمئنان،وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الإنتماء للآخرين،مع إدراكه لاهتمام الآخرين به وثقتهم فيه حتى يستشعر قدر كبير من الدفء والمودة ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار،ويضمن له قدر من الثبات والتقبل الذاتي واحترام الذات ،ومن ثم إلى توقع حدوث الأحسن في الحياة مع إمكانية تحقق رغباته في المستقبل بعيداً عن خطر الإصابة باضطرابات نفسية أو صراعات أو أي خطر يهدد أمنه واستقراره في الحياة ". وقد تبنت الباحثة التعريف السابق في الدراسة الحالية.

وتعرف الباحثة الأمن النفسي في الدراسة الحالية إجرائياً بدلالة الدرجة الكلية التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة الأساسية على (مقياس الأمن النفسي) المستخدم في الدراسة الحالية.

١-٨-٣- المطلقة:

تعرفها خويطر (٢٠١٠م) وهي كل امرأة فارقت زوجها في حياته بطلاقه لها، فهناك عامل مشترك بين المطلقة والأرملة و هو: أن كلاً منهما فارق الزوج، وهذه الفرقة حصلت إما بموت أو طلاق، لكن الفرقة بالموت هي الفرقة الكبرى لأنه لا رجعة فيها، أما الفرقة بالطلاق فقد تعود الزوجة إلى زوجها بالرجعة، أو بعقد جديد.

الإطار النظري والدراسات السابقة

٢-١- الإطار النظري:

يتناول هذا الفصل الأدبيات النظرية التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية وهي أساليب مواجهة الضغوط النفسية، الأمن النفسي، والطلاق لدى المطلقات.

٢-١-١- أساليب مواجهة الضغوط النفسية:

١- مفهوم الضغوط النفسية:

إن التعرض للضغوط أمر ملازم لحياتنا اليومية،فمن الذي لايتعرض للضغوط بشكل أو بأخر؟ ولكن يمكن القول: إن الناس لايعرضون لمخاطرها بالدرجة نفسها، لأن تأثير الضغوط يختلف من فرد إلى آخر، ولأن التهديد ومستواه يختلف أيضاً من شخص إلى آخر، كما أن استجابة الفرد للضغوط تختلف تبعاً لشخصيتة والبيئة التي يعيش فيها، فإذا استخدم الفرد إستراتيجيات صحيحة في التعامل مع الضغوط تحقق له التوازن الداخلي، فإنه سوف يكون في حالة صحية ونفسية واجتماعية جيدة، أما إذا عجز عن التعامل مع الضغوط بصورة صحيحة، فإن ذلك سيمثل خطراً على صحته الجسدية والنفسية، ويترك آثاراً وعواقب سيئة (الشاوي،٢٠١٠م)

لذلك سوف تعرض الباحثة مفاهيم تعبر عن مدلولات بدنية ومدلولات نفسية للضغوط النفسية.

أ - مفاهيم تعبر عن مدلولات بدنية :

وهي ترى أن الضغط حدث ناتج عن ضاغط يبتدئ في مظاهر سيسوماتية مثل اضطراب القلب بصفة عامة وسرعة جريان الدم، كما أن تردد واستمرار الاستثارة التي تغير في الاتزان الداخلي تقلل من مقاومة الجسم وتزيد من احتمال الإصابة بالمرض .

(هارون الرشيدي، ١٩٩٩م)

ب - مفاهيم تعبر عن مدلولات نفسية :

وتشمل المدلولات العقلية والمزاجية والانفعالية، وترى هذه المفاهيم أن الضغط النفسي حدث ناتج عن ضاغط يتبدّى في مظاهر سلوكية وله صلة بمشاعر الحزن وعدم السرور ويعكس إدراك المعضلات الموجودة في البيئة، كما يشير إلى المشكلات التي تتعامل مع مطالب ترهق النظام النفسي للفرد . (الرشيدي، ١٩٩٩م)

في حين صنفها كوهين وآخرون (Cohe et al) من حيث الشدة والإزمان إلى أربع فئات رئيسة هي:

١- ضغوط حادة مثل انتظار عملية جراحية .
٢- نتائج حدث ضاغط ينتج عن أحداث معينة مثل الطلاق أو موت الزوج .
٣- ضغوط مزمنة مستمرة مثل البطالة .
٤- ضغوط مزمنة أو مستمرة ولكنها متقطعة مثل الاتصال بأفراد الأسرة الذين يسببوا صراعاً أو تهديداً مُدركاً . (عبد الرحمن، ١٩٩٩م)

وقد اقترح لازاروس (Lazarus) تعريفاً تفاعلياً للضغط على النحو الآتي:

"يَحدُث الضغط عندما تكون هناك مطالب على الفرد تفوق أو تزيد على إمكانياته التكيفية" . (الشناوي ، عبد الرحمن، ١٩٩٤م)

وتعرف الضغوط النفسية بأنها "مجموعة من الأحداث الضاغطة التي يتعرض لها الفرد أثناء القيام بمهنته والتي تشكل تهديداً لذاته ،لأنها تكون أكبر من إمكاناته الذاتية، وتؤدي إلى استجابات انفعالية حادة ومستمرة لديه، ويصاحب ذلك مظاهر سلبية تنعكس على أداء الفرد وحالته النفسية والسلوكية كرد فعل لتلك الضغوط" . (متولي، ٢٠٠٠م)

ولفهم معنى الضغط النفسي لابد من إيضاح المكونات الرئيسة المتمثلة في المثير والاستجابة والتفاعل والتي بدورها تفضي إلى الشعور بالضغط النفسي وهي:

١- المجال الحيوي لكل شخص الذي ينتج عنه ثلاثة مكونات هي الشخص (مجموعة من الخلايا المركزية والمحيطة) والبيئة النفسية (المنطقة الفاصلة بين الشخص

وعالمه الخارجي) والعالم الخارجي (كل ما يحيط بالفرد)، ومن ثم تنشأ العوامل المثيرة للضغط من المكونات الثلاثة للمجال الحيوي للفرد .

٢- الاستجابة وهي ردود الفعل النفسية أو الجسمية أو السلوكية تجاه الضغط، ومن أهم الاستجابات التي تلاحظ هي استجابتي الإحباط والقلق .

٣- التفاعل بين العوامل المثيرة من بيئة خارجية أو داخلية أو من الفرد نفسه والاستجابة لها، وأي خلل في أحد مكونات المجال الحيوي للفرد ينتج عنه اضطراب ما، وهذا يعني أنه يقع تحت تأثير موقف ضاغط نتيجة التفاعل بين العوامل المثيرة والاستجابة المكررة لها من إحباط وقلق يجعله لا يتمتع بالاستقرار النفسي ويمر بثلاث مراحل من أعراض التوافق العام . (طاهر، ١٩٩٣م)

٢- مفهوم أساليب مواجهة الضغوط النفسية :

أشار الباحثون إلى أن ظاهرة الضغوط من ظواهر الحياة الإنسانية التي يخبرها الإنسان في أوقات مختلفة، وبذلك فهو في حاجة إلى عملية مواءمة مستمرة بين تكوينه النفسي والظروف الخارجية سواء بتغيير ما في نفسه أو بمحاولة تغيير البيئة من حوله، فإما أن يحقق الفرد لنفسه التوافق عن طريق بعض التغيرات النفسية والاجتماعية التي يمكن أن تخفف من الضغوط النفسية كالمساندة الاجتماعية (Social Support)، وإما أن تتزايد الضغوط النفسية عليه ويشعر بالإحباط والخبرات المؤلمة التي تؤدي إلى الإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية .
(عبد الرازق، ١٩٩٨م)

ويرى موس Moos أن طريقة استخدام أساليب المواجهة أما أن تكون اقدامية أو احجامية. ولهذه الأساليب الاقدامية والاحجامية جانبين أحدهما معرفي والآخر سلوكي، لذا يكون أسلوب الفرد وطريقته في مواجهة المواقف الضاغطة إقداميا-معرفياً-سلوكياً، أو يكون احجامياً-معرفياً أو احجامياً سلوكياً (العنزي،١٩٩٩م)

٣- أنواع أساليب مواجهة الضغوط النفسية:

وتُعَبر أساليب مواجهة الضغوط عن الكيفية التي نفكر بها في الأحداث والطريقة التي نستجيب بها للأحداث المسببة للتوتر، ويميز لازاروس (Lazarus) بين نوعين أساسين من أساليب مواجهة الضغوط هما:

أ- المواجهة النشطة أو المتمركزة حول المشكلة

يسعى الفرد فيها إلى تغيير الموقف مباشرة بغرض تعديل أو استبعاد مصدر الضغط والتعامل مع الآثار الملموسة للمشكلة، إذ إن الفرد الذي يصيبه الانزعاج بسبب سلوك زميله غير المبالي يتحدث إليه ويشرح له موقفه، ومن الأساليب المتبعة في هذا النوع من المواجهة مايلي:

- البحث عن معلومات أو طلب النصيحة .
- اتخاذ إجراء أو حل للمشكلة .
- تطوير مكافآت أو إثابات بديلة .

ب- المواجهة السلبية أو المتمركزة على الانفعال المصاحب

وتعني التعامل مع الانفعالات الناتجة من مصادر الضغوط والاحتفاظ باتزان وجداني وتقبل الفرد لمشاعره، وهذا النوع مفيد في المواقف التي تتجاوز قدرة الفرد على ضبطها والتحكم فيها، ومن ثم لا يمكن تغييرها من خلال أساليب مناسبة لحل المشكلة (مواجهة مرض مفضي إلى الموت)، ومن الأساليب المتبعة في هذا النوع من المواجهة مايلي:

- التنظيم الانفعالي كضبط الانفعالات وعدم الانشغال بالانفعالات المتصارعة .
- التقبل المذعن كالانتظار لبعض الوقت للتخلص من المشكلة مع توقع الأسوأ وتقبل الموقف كما هو .
- التفريغ الانفعالي مثل البكاء والانغماس في أنشطة كلامية موجهه إلى الخارج . (الشناوي ، عبد الرحمن، ١٩٩٤م)

- ومن أساليب مواجهة الضغوط النفسية والوقاية: منها الأساليب السلوكية وهي:

أ - الاسترخاء:

من الممكن استخدام عدد متنوع من الأساليب لإحداث استرخاء عضلي عميق،بطريقة الاسترخاء المتدرج والتي يتعلم الفرد من خلالها التمييز بين حالة التوتر وحالة الاسترخاء ويتطلب أسلوب الاسترخاء قيام الفرد بالشد العضلي ثم تعلم استرخاء المجموعات العضلية للجسم بطريقة ثابتة ونظامية والشعور بها عندما تسترخي بعد الانقباض. ويعد الاسترخاء من الوسائل السلوكية التي أثبتت فعاليتها في انخفاض القلق والتوتر. كما يمكن استخدامه في مواجهة مصاعب الحياة من مخاوف وصعوبات النوم إضافة إلى كونه يعمل على تجديد نشاط الفرد،ولذلك يعد الاسترخاء إحدى المهارات الأساسية للضبط الذاتي(العمران،٢٠٠٧م)

ب - تنمية الكفاءة الذاتية:

وهنا يختلف نوع السلوك الممارس والذي يتضمن قيام الفرد بتوجيه جهوده للعمل والإنجاز لمشروعات وخطط جديدة ترضي طموحاته وتطرد الأفكار المرتبطة بالحدث مما يشعر بالكفاءة والرضا عن الذات (العمران،٢٠٠٧م)

ج - التخطيط المسبق:

وهي من المهارات التي يمكن للفرد أن يكتسبها من أجل التقليل من مستوى الضغوط النفسية، فمن خلال هذه المهارة يمكن تقسيم العمل الموكل إلى الفرد إلى

مراحل أو تجزئة المهمات الموكلة إليه ورسم خطط توضح الإجراءات والخطوات اللازم القيام بها من أجل إنجاز العمل (الطريري،١٩٩٤م)

د - التمارين الرياضية:

تعتبر التمارين الرياضية كالمشي والركض والسباحة وركوب الدراجة من الأساليب المخففة لآثار الضغوط والوقاية منها.

كما أن ممارسة الرياضة تؤدي إلى رفع فاعلية أعضاء الجسم بالشكل الذي يؤدي إلى مقاومتها للإجهاد فالشخص الذي يمارس التمارين الرياضية لايرهق بسرعة مثل الشخص الذي لايمارس التمارين، والفرد المصاب بإرهاق تكون قدرته على تحمل أي أعباء جسمية ونفسية منخفضة، وتعتبر الرياضة وسيلة للتركيز والاسترخاء وصرف العقل عن أي متاعب أو توتر، كما انها تساعد على خفض درجة القلق والاكتئاب والعدوانية(العمران،٢٠٠٧م).

٤- النظريات والنماذج المفسرة لأساليب مواجهة الضغوط النفسية:

أ- النظرية المعرفية لمواجهة الضغوط للازاروس (Lazarus)

يشير لازاروس (Lazarus) في هذه النظرية إلى أن الطريقة التي يفسر بها الفرد علاقته بالبيئة هي عبارة عن عمل عقلي إذ إن التفكير يؤثر على الطريقة التي نشعر بها وانفعالاتنا تتأثر بالطريقة التي ندرك بها العالم، وعلى ضوء ذلك فإن الانفعال (الشعور) يتبعه معرفة (تفكير) والعكس صحيح، والأساس في ذلك هو التفاعل الذي يحدث بين الفرد والبيئة، كما أن هناك عمليتين تحددان المواقف الضاغطة الخاصة بالعلاقة بين الفرد والبيئة هما:

- عملية التقدير العقلي المعرفي .
- مهارات المواجهة .

وبذلك فسرت هذه النظرية الضغوط وكيفية مواجهتها بسلسلة من التقديرات العقلية والمعرفية لعمليات المواجهة . (Lazarus: 1981 , 55)

ب- النظرية المعرفية للضغط والتعامل (Cognitive Theory Of Stress And Coping)

تقوم هذه النظرية على أساس من العلاقة والعملية، فمن ناحية العلاقة فإنها تتضح في تعريف الضغط على أنه العلاقة بين الشخص والبيئة التي يقدرها بأنها تفوق إمكانياته وتمثل خطراً على استقراره وسعادته، وكون هذه النظرية تبنى على أساس من عملية فإن هذا له معنيان بالنسبة لها:

١- أن الشخص والبيئة في علاقة دينامية باستمرار .

٢- أن هذه العلاقة ذات وجهة ثنائية من حيث كون الشخص والبيئة يؤثر كلاً منهما في الآخر .

كما أنها تفترض وجود عمليتين هما التقدير المعرفي (Appraisal Cognitive) والتعامل (Coping) كوسيطين للضغط وللنتائج التكيفية المتصلة به، ومعنى الحدث تحدده عمليات التقدير المعرفي، وهناك نوعان رئيسان من التقدير هما (التقدير المبدئي) الذي من خلاله يُقَوم الفرد دلالة علاقة ما لاستقرار الحياة (غير مناسبة أو إيجابية أو ضاغطة) ويشار إليها بالتقديرات الأولية، ويجري عن طريق التقدير الثانوي تقويماً لإمكانيات التعامل واختياراته، وتشتمل إمكانيات التعامل على القدرات البدنية (صحة الفرد) والموارد الاجتماعية (شبكة العلاقات الاجتماعية) والإمكانات النفسية (المعتقدات) التي يستند إليها في الإبقاء على تقدير الذات وكذلك الإمكانات المادية (المال)، ويتقارب التقديران معاً ليشكلا معنى كل مواجهة، ويشير التعامل أو التجاوب إلى الجهود العقلية والسلوكية للسيطرة على المطالب التي يوجدها التعامل الضاغط بين الفرد وبيئته، كما أن التعامل يُعرف مستقلاً عن نتائجه ويشير إلى الجهود لإدارة المطالب بصرف النظر عن نجاح هذه الجهود أو الإخفاق فيها .(الشناوي،عبد الرحمن، ١٩٩٤م)

ج-أعراض التوافق العام (G.A.S)لسيلي (Selye)

ينظر سيلي (Selye) إلى الضغط في صورة استجابة (Response) لأحداث مثيرة في البيئة، وينصب اهتمامه على الاستجابة التي يمكن النظر إليها كدليل على أن الفرد يقع فعلاً تحت ضغط من بيئة مضايقة، فينظر إليها على أنها الضغط أو الحدوث المتأني للضغط .

(الشناوي،عبد الرحمن، ١٩٩٤م)

وقد قسم سيلي (Selye) مجموعة الأعراض التوافقية للضغط (رد الفعل الدفاعي تجاه الموقف الضاغط) إلى ثلاث مراحل هي:

١- مرحلة الإنذار أو التنبيه (Alarm Stage)
٢- مرحلة المقاومة (Resistance Stage)
٣- مرحلة الإنهاك أو الانهيار (Exhaustion Stage)

د- النسق النظري لسبيلبيرجر (Spielberger)

يهتم سبيلبيرجر (Spielberger) بالضغط باعتباره مثير يتعامل معه في شكل الخصائص المنبهة للبيئات التي تدرك على أنها مسببة للاضطرابات بشكل ما، وهو نموذج ذو طابع هندسي تؤدي الضغوط الخارجية فيه إلى رد فعل الانضغاط داخل الفرد، كما أنه يدخل في لغة الحياة اليومية (لا أستطيع أن أتحمل الضغط الواقع علي)، وهو يتعامل مع الضغط على أنه متغير مستقل، ويعتبر فهم نظريته في القلق مقدمة ضرورية لفهم نظريته في الضغوط، فقد أقام نظريته في القلق على أساس التمييز بين نوعين من القلق هما قلق الحالة (Anxiety State) أو (القلق

الموضوعي أو قلق الموقف)، وقلق السمة (Anxiety Trait) أو (القلق العصابي أو القلق المزمن)، وسمة القلق استعداد طبيعي أو اتجاه سلوكي يجعل القلق يعتمد على الخبرات الماضية بينما حالة القلق موقفيه تعتمد على الظروف الضاغطة، وهو يربط بين قلق الحالة والضغط ويعتبر أن الضغط الناتج عن ضاغط معين مسبب لحالة القلق وما يثبته في علاقة قلق الحالة بالضغط يستبعده عن علاقة قلق السمة أو القلق العصابي الناتج عن الخبرة السابقة بالضغط حيث إن الفرد يكون من سماته الشخصية القلق أصلاً (الرشيدي، ١٩٩٩ م)

ه- نموذج كوكس _ ماكاى (Cox & MacKay)

ويُعرَف بنموذج التحويل بين الفرد والبيئة، ويوصف الضغط فيه كجزء من منظومة معقدة وديناميكية من التحويلات (التعاملات) بين الفرد والبيئة، ويقدم وصفاً انتقائياً لمنظومة الضغط يجمع فيها بين النظر للضغط على أنه مثير واستجابة، ولكنه مع ذلك يركز على الطبيعة التعاملية للظاهرة .ويشتمل النموذج على خمس مراحل تُكون فيما بينها علاقة تغذية رجعية، والمنظومة دائرية أكثر من كونها منظومة خطية، والمراحل الخمسة هي:

١- مصادر المطلب المرتبطة بالفرد التي تعتبر جزءاً من بيئته، ويسهم عدم التوازن بين المطلب المدرك والمطلب الحقيقي دوراً في حدوث الضغط.
٢- إدراك الفرد للمطالب وقدرته على التعامل معها، ويحدث الضغط عندما يفقد الفرد توازنه وقدرته على التوفيق بين المطلب المدرك وإمكاناته وقدرته المدركة .
٣- مرحلة الاستجابة الفسيولوجية للضغط وهي نقطة نهائية حيث يرى هذا النموذج أنها ضمن منظومة أكبر في أساليب التعامل المتاحة للفرد .
٤- وتهتم هذه المرحلة بنتائج الاستجابة الخاصة بالتعامل والمواجهة.
٥- مرحلة التغذية الرجعية التي تحدث في كل المراحل إذ إنها تسهم في تشكيل النتيجة عند كل مرحلة كالفرد الذي يصاب بحروق يتولد لديه مستويات عالية من الجلوكوز في الدم كاستجابة لخبرة الضغط، ويؤدي استمرار ذلك إلى إتلاف الآلية المنظمة للسكر في الدم ونتيجة لذلك يقع الفرد ضحية الحروق الشديدة وقد يصبح مصاباً بالسكر . (عبد الرحمن، ١٩٩٩م)

منهج وإجراءات الدراسة

يتناول هذا الفصل الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة والمتفقة مع مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها وفروضها ،كما ستعرض الباحثة منهج الدراسة ومجتمعها وعينة الدراسة وأدواتها وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية في تحليل البيانات، وذلك للإجابة على فروض الدراسة.

٣-١- منهج الدراسة:

بناء على طبيعة الدراسة وأهدافها،استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه الارتباطي والمقارن لأنه المنهج المناسب الذي يحقق أهداف الدراسة ويعرف هذا المنهج بأنه "طريقة لجمع البيانات من كل المجتمع أو شريحة ممثلة للمجتمع، وقد يتم جمع البيانات على مستوى أعداد كبيرة من المبحوثين، وذلك عن طريق الاتصال بمفردات مجتمع البحث سواء كان الاتصال مباشرًا وجها لوجه أو عبر الهاتف أو بريدياً من خلال استمارات تحتوي على أسئلة مقننة.(نوري _ ٢٠٠٠،ص٤٨)

٣-٢- مجتمع الدراسة:

يشتمل مجتمع الدراسة الحالية على المطلقات المسجلات بمركز الضمان الاجتماعي النسوي بمدينة الرياض، والبالغ عددهن ١٨,٠٠٠ألف مطلقة.

٣-٣- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من:

٣-٣-١- عينة الدراسة الاستطلاعية:

قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على عينة من المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض ، بلغ عددها ٤٠ مطلقة تم اختيارهن بطريقة عشوائية بسيطة من أجل التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة التي تم استخدامها في الدراسة الحالية.

٣-٣-٢- عينة الدراسة الأساسية:

أجريت الدراسة على عينة متاحة قوامها (١٧١) من المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض يتراوح عمرهم من ١٦ -٥٦ عاماً، بمتوسط عمري قدره ٣١.٣٨ عاما، وانحراف معياري قدره ٧.٩٨٨ عاما. وقد تم توزيعهن وفق عدد من المتغيرات الديموجرافية تشمل(العمر، المؤهل الدراسي، الحالة المهنية)، وفيما يلي جداول توضح توزيع أفراد العينة وفق المتغيرات السابقة.

- **توزيع أفراد العينة وفق متغير العمر**

جدول (٣-١) توزيع أفراد العينة وفق متغير العمر (ن= ١٧١)

العمر	ك	%
١٦ _ ٢٥	٤٨	٢٨.١
٢٦ _ ٣٠	٣٩	٢٢.٨
٣١ _ ٣٥	٣٨	٢٢.٢
٣٦ فما فوق	٤٦	٢٦.٩
المجموع	**١٧١**	**١٠٠**

ويتضح من نتائج الجدول رقم (٣-١) أن الفئة العمرية من (١٦-٢٥) جاءت في المرتبة الأولى بنسبة بلغت ٢٨.١% بينما جاءت الفئة العمرية ٣٦سنة فما فوق في المرتبة الثانية بنسبة ٢٦% وجاءت الفئة العمرية ٢٦-٣٠ في المرتبة الثالثة بنسبة بلغت ٢٢.٨ % وجاءت الفئة العمرية من ٣١-٣٥ في المرتبة الرابعة والأخيرة بنسبة بلغت ٢٢.٢% .

- **توزيع أفراد العينة وفق متغير المؤهل الدراسي**

جدول (٣-٢) توزيع أفراد العينة وفق متغير المؤهل الدراسي (ن= ١٧١)

المؤهل الدراسي	ك	%
ثانوي فأقل	٩١	٥٣.٢
بكالوريوس فأعلى	٨٠	٤٦,٨
المجموع	**١٧١**	**١٠٠**

يتضح من نتائج الجدول رقم (٣-٢) أن فئة عينة الدراسة من الحاصلات على مؤهل ثانوي فأقل جاءت في المرتبة الأولى بنسبة بلغت ٥٣.٢% بينما جاءت أفراد عينة الدراسة الحاصلات على مؤهل البكالوريوس فأعلى في المرتبة الثانية بنسبة ٤٦,٨% .

توزيع أفراد العينة وفق متغير الحالة المهنية

جدول (٣-٣) توزيع أفراد العينة وفق متغير المهنة (ن= ١٧١)

المهنة	ك	%
موظفة حكومية	٣٤	١٩.٩
تدير مشروع خاص أو تعمل في قطاع خاص	٤٤	٢٥,٧
لا تعمل	٩٣	٥٤.٤
المجموع	**١٧١**	**١٠٠**

ويتضح من نتائج الجدول رقم (٣-٣) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المهنة حيث جاءت فئة لا تعمل في المرتبة الأولى بنسبة بلغت ٥٤.٤% وجاءت في المرتبة الثانية من أفراد عينة الدراسة مهنة موظفة في القطاع الخاص أو تدير مشروع خاص بنسبة بلغت ٢٥.٧% وجاءت نسبة أفراد الدراسة الموظفات في وظيفة حكومية في المرتبة الثالثة بنسبة ١٩.٩% .

٣-٤- أدوات الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الباحثة في جمع بيانات الدراسة الأدوات التالية:

١- مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية إعداد العنزي (٢٠١١م).
٢- مقياس الأمن النفسي إعداد شقير(٢٠٠٥م)

وتعرض الباحثة في السياق التالي الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة.

٣-٤-١- مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية:

١. **مبررات إختيار المقياس :**

ويتمثل ذلك في التالي:

- يشتمل المقياس على مجموعة من الأبعاد التي تقيس الأساليب التي يتبعها الأفراد في العادة عندما تواجههم مواقف ضاغطة.
- سلامة المقياس اللغوية من التعقيد والتكلف.
- يعتبر المقياس حديث مقارنة بالمقاييس الأخرى .
- المقياس مقنن على البيئة السعودية.
- إمكانية تطبيقة بسهولة.

٢ - وصف مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية:

قام معد المقياس (العنزي، ٢٠١١م) بإعداد المقياس لاستخدامه كأداة موضوعية مقننة لقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية ولذلك روعي في إعداد المقياس أن يكون مشتملاً على مجموعة من الأبعاد التي تقيس الأساليب التي يتبعها الأفراد في العادة عندما تواجههم مواقف ضاغطة. وقد اشتمل المقياس على أبعاد للأساليب الإيجابية والأساليب السلبية بحيث يشمل كل بعد على مجموعة من العبارات، وقد تكون المقياس من ٨٦ فقرة تمثل أربعة عشر بعداً ،تمثل أساليب مواجهة المواقف الضاغطة ،وهذه الأبعاد هي التي تمثل أساليب المواجهة مشاراً إلى أرقام الفقرات التي يمثلها كل بعد من هذه الأبعاد.

١- **أسلوب الإيجابية:** يتضمن هذا الأسلوب ما يقوم به الفرد من أفعال توجه مباشرة نحو مصدر المشكلة في محاولة مستمرة لزيادة ،أو تعديل الجهد بغية الحل والتخلص من الموقف الضاغط ،وفيما يلي أرقام فقرات هذا الأسلوب (١، ١٥، ٢٩، ٤٣، ٥٧، ٧١)

٢- **أسلوب ضبط النفس (الذات):** ويتضمن هذا الأسلوب قدرة الفرد على التريث وإجبار الذات على الانتظار للوقت المناسب ،وبالرغم من أن هذا الأسلوب يبدو سلبياً إلا أنه يجعل الفرد يواجهه المواقف الضاغطة بفاعلية، وفيما يلي أرقام فقرات هذا الأسلوب (٢، ١٦، ٣٠، ٤٤، ٥٨، ٧٢)

٣- **أسلوب البحث عند الدعم الاجتماعي:** ويتضمن هذا الأسلوب مدى توفير الدعم من أعضاء العائلة أو الأصدقاء،فيما يتعلق بتوفير التشجيع والمشاركة في المصادر الانفعالية والمادية والتي يمكن أن تقدم ضمن شبكة الأصدقاء أو أعضاء العائلة ،وفيما يلي أرقام فقراته (٣، ١٧، ٣١، ٤٥، ٥٩، ٧٣)

٤- **أسلوب تحمل المسئولية:** ويتضمن هذا الأسلوب قبول الفرد لذاته والآخرين والعالم من حوله، كما يتضمن قدرة الفرد على تحمل الأخطاء والعيوب وتحمل الإحباط كجزء معياري في الحياة كما يتضمن هذا الأسلوب إيمان الفرد بقدرته على مواجهة مواقف الحياة الضاغطة بنجاح،وفيما يلي أرقام فقراته (٤، ١٨، ٣٢، ٤٦، ٦٠، ٧٤)
٥- **حل المشكلات بالتخطيط:** ويتضمن هذا الأسلوب قدرة الفرد على حل المشكلات الشخصية، فالمشكلات تعتبر في حد ذاتها مواقف ضاغطة، وأن حلها يخفض أو يزيل الضغط النفسي الناتج عنها ويتضمن المهارات التي ترتبط بحل المشكلات، تحديد المشكلة بوضوح الحصول على المعلومات الكافية، إيجاد الحلول العملية، اختيار البدائل الممكنة للحل، وفيما يلي أرقام فقرات هذا الأسلوب (٥، ١٩، ٣٣، ٤٧، ٦١، ٧٥)
٦- **أسلوب تنظيم الوقت:** ويتضمن هذا الأسلوب قدرة الفرد على تنظيم الوقت والنشاط ويشبه هذا الأسلوب أسلوب حل المشكلات إلى حد ما، فهو يتضمن التخطيط والأسلوبان تنظيميان في عمل الأشياء كما يتضمن تنظيم المصروفات المالية، وفيما يلي أرقام فقراته (١٢، ٢٦، ٤٠، ٥٤، ٦٨، ٨٢)
٧- **أسلوب إعادة البناء المعرفي:** ويتضمن هذا الأسلوب قدرة الفرد على تغيير تفكيره لخفض الضغط، وهذا الأسلوب يركز على تغيير الأفكار غير الواقعية وغير العقلانية التي يحملها الفرد عن الموقف، فمن خلال تغيير أفكاره فإن ذلك سيؤثر على استجاباته الانفعالية ،ويتضمن هذا الأسلوب قدرة الفرد على ضبط أفكاره والسيطرة عليها، وفيما يلي فقراته (١٣، ٢٧، ٤١، ٥٥، ٦٩، ٨٣، ٨٦)
٨- **أسلوب تجنب الموقف والتحول عنه:** وهي السلوكيات التي تساعد في تأجيل مواجهة الموقف الضاغط والقيام بأنشطة أخرى ،مثل القيام بمشاهدة التليفزيون أو تنظيف الغرفة أو ترك المكان الذي حدثت فيه المشكلة أو اللجوء إلى التخيلات السعيدة، وفيما يلي فقراته (٦، ٢٠، ٣٤، ٤٨، ٦٢، ٧٦)
٩- **أسلوب الانعزال**: وهي السلوكيات التي تتضمن انفصال الفرد عن الأشياء أو عن الآخرين ،مثل إغلاق باب الغرفة والانعزال عن أفراد الأسرة وتجنب الآخرين، وفيما يلي فقراته (٧، ٢١، ٣٥، ٤٩، ٦٣، ٧٧)
١٠- **أسلوب ممارسة عادات معينة**: ويتضمن هذا الأسلوب العديد من العادات التي يمارسها الأفراد لمواجهة الموقف الضاغط، مثل قضم الأظافر واللجوء إلى الأكل الزائد والتدخين وتناول بعض الأدوية والمهدئات وفرقعة الأصابع ،وفيما يلي فقراته(٨، ٢٢، ٣٦، ٥٠، ٦٤، ٧٨)

١١- **أسلوب العدوان**: وهي السلوكيات التي تتضمن إلحاق الأذى المادي بالأفراد أو الحيوانات أو الأشياء كما يتضمن الأذى اللفظي كتوجيه الشتائم إلى الآخرين وفيما يلي فقرات (٩، ٢٣، ٣٧، ٥١، ٦٥، ٧٩)

١٢- **أسلوب الاسترخاء**: ويتضمن هذا الأسلوب القدرة على خفض الإثارة من خلال استخدام إجراءات الاسترخاء وضبط التفكير، أو القيام بحركات جسمية لتقليل مستوى التوتر أو الضغط ،وفيما يلي أرقام فقراته(١٠، ٢٤، ٣٨، ٥٢، ٦٦، ٨٠، ٨٥)

١٣- **أسلوب وسائل الدفاع**: ويتضمن هذا الاستغراق في أحلام اليقظة والتفكير في أشياء وموضوعات بعيدة عن المشكلة، حيث ينشغل الفرد بتخيلات بهدف الهروب من المشكلة، وفيما يلي أرقام فقراته (١١، ٢٥، ٣٩، ٥٣، ٦٧، ٨١)

١٤- **أسلوب الاقتصار على الممارسات الدينية (التدين التفاعلي):** ويتضمن هذا الأسلوب الإكثار من الدعاء والعبادات، حيث يصبح الدين مصدر الدعم الروحي والانفعالي، سلوكاً وعملاً لتجاوز الموقف الضاغط، وفيما يلي أرقام فقرات (١٤، ٢٨، ٤٢، ٥٦، ٧٠، ٨٤)

٣ - طريقة الإجابة على المقياس وتصحيحه:

تتدرج الإجابة على المقياس وفق طريقة ليكرت حيث تتدرج الإجابة من أقصى الموافقة إلى أقصى الرفض، بمعنى أن المفحوص إلى أجاب (دائماً) حصل على ثلاث درجات، وإذا أجاب (أحياناً) حصل على درجتين، وإذا أجاب (نادراً) حصل على درجة وإذا أجاب (أبداً) لم يحصل على شيء(صفر) .

٤- صدق مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية:

تم حساب صدق المقياس بأكثر من طريقة وهي:

أ- صدق المحكمين:

وقد أثبتت النتائج درجة عالية من الاتفاق بين المحكمين وعددهم (١٠) محمكين، حيث تراوح نسبة الاتفاق بين المحكمين على انتماء الفقرات للمقياس بين ٨٥-١٠٠% وجميعهم من تخصصات علم النفس في جامعة الملك سعود وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ب- صدق الظاهري:

وهذا ما توخاه واضح المقياس عند عملية إعداده ومراجعة فقراته.

ج- صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس،وذلك بحساب علاقة درجة العبارة بالدرجة الكلية للبعد،وكذلك درجة البعد بالدرجة الكلية للمقياس،بهدف معرفة مدى تجانس هذه البنود ومناسبتها لقياس أساليب المواجهة،وأظهرت النتائج بأن جميع معاملات

الارتباط داله عند مستوى٠,٠١ ماعدا البند رقم ٨٦والبعد رقم ١٤ في ارتباطه بالأبعاد السلبية والبعدين١٠و١١ في ارتباطهما بالدرجة الكلية عند مستوى ٠,٠٥ .

د- الصدق التمييزي:

تم حساب الصدق التمييزي عن طريق تطبيق المقياس على مجموعتين الأولى من مرضى الاكتئاب الخفيف وعددهم (٢٠)فرداً،والمجموعة الثانية من الأسوياء وعددهم (٢٠)فرداً ،وبعد ذلك تم حساب دلالة الفروق باستخدام اختبار(ت) للكشف عن قدرة المقياس على التمييز بين المجموعتين(مرضى الاكتئاب الخفيف،والأسوياء) في أساليب المواجهة، واتضح من استخدام (ت) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى أن مرضى الاكتئاب الخفيف لايستخدمون أساليب فعالة لمواجهة المواقف الضاغطة ،بعكس مجموعة الأسوياء الذين يستخدمون أساليب فعالة في مواجهة المواقف الضاغطة ،لإزالة تلك المواقف أو التخفيف من أثارها، مما يدل على قدرة المقياس على التمييز بين المرضى والأسوياء، وهذا يدل على صدق قياس ما وضع لقياسه.

هـ- الصدق العاملي:

تم حساب صدق المقياس باستخدام الصدق العاملي بطريقة الفاريمكس حيث تشبعت البنود على ستة عشر بعداً فقط،وقد تراوحت قيم الجذور الكامنة بين ١٢,٦٤_١,٠٦ولما كان الهدف هو استخراج العوامل التي تتسم بالاستقرار وعدم التغير لذلك فقد وضعنا المعيار التحكيمي التالي:

العامل الذي نأخذ بهم كان له جذر كامن ≥٢,٠ فكانت النتائج باتجاه ماهو متوقع حيث تم الحصول على الأربعة عشر بعدا وهي الأبعاد التي تمثل أساساً أبعاد المقياس.

٥- ثبات مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية:

تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق كحساب معامل الفاكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية بطريقة سبيرمان براون،وجتمان على عينة من الأسوياء قوامها (١٧٠)شخصاً،وقد أعيد حساب الثبات على عينة سوية بطريقة إعادة التطبيق قوامها (٢٠) شخصاً وكانت الفترة الفاصلة بين التطبيقين عشرة أيام،بينما لم يستطع حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق للعينة المرضية نظراً لصعوبة الحصول عليهم مرة أخرى، واكتفى بحساب معامل الفاكرونباخ للعينة المرضية،فتضح أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الفاكرونباخ ٠,٨٦ و٠,٦٣ بطريقة التجزئة النصفية(سبيرمان-بروان) و٠,٦٣ بطريقة التجزئة النصفية (جتمان)و٠,٩٣ بطريقة إعادة التطبيق،كما تم حساب ثبات أبعاد المقياس بطريقة (إعادة التطبيق،والفاكرونباخ).

٦- صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

أ- صدق المقياس:

- **صدق الاتساق الداخلي:**

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي إليه والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (٣-٤)

معاملات ارتباط البنود بأبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية (ن= ١٧١)

أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط	م	الارتباط بالبعد	م	الارتباط بالبعد	م	الارتباط بالبعد	م	الارتباط بالبعد	م	الارتباط بالبعد	م	الارتباط بالبعد	م	الارتباط بالبعد
الايجابية	١	**٠.٤٣٠	١٥	**٠.٦٩٢	٢٩	**٠.٦٥١	٤٣	**٠.٧٥٦	٥٧	**٠.٧١٢	٧١	**٠.٥٢٨		
ضبط النفس	٢	**٠.٦٧٧	١٦	**٠.٦٤٥	٣٠	**٠.٦٥٤	٤٤	**٠.٥٨٥	٥٨	**٠.٦١٥	٧٢	**٠.٦١٠		
الدعم الاجتماعي	٣	**٠.٦١٨	١٧	**٠.٤٤٩	٣١	**٠.٦٥١	٤٥	**٠.٧٨٢	٥٩	**٠.٦٨٢	٧٣	**٠.٥٧٤		
تحمل المسئولية	٤	**٠.٧٧٥	١٨	**٠.٦٤٧	٣٢	**٠.٦٣٠	٤٦	*٠.٣١٢	٦٠	**٠.٦١٦	٧٤	**٠.٥٢٧		
التخطيط	٥	**٠.٧٠١	١٩	**٠.٦١٦	٣٣	**٠.٧٩٦	٤٧	**٠.٦٤٥	٦١	**٠.٦٩٢	٧٥	**٠.٦٧٧		
تنظيم الوقت	١٢	**٠.٧٦٤	٢٦	**٠.٧٨٩	٤٠	**٠.٧٠١	٥٤	**٠.٨٤٥	٦٨	**٠.٣٩٧	٨٢	**٠.٧٠٣		
البناء المعرفي	١٣	**٠.٧٨٤	٢٧	**٠.٦٠٨	٤١	**٠.٦٩١	٥٥	**٠.٦٣١	٦٩	**٠.٨٠٥	٨٣	**٠.٧٥٦	٨٦	**٠.٧٩١
تجنب الموقف	٦	**٠.٥١٦	٢٠	**٠.٥٥٤	٣٤	**٠.٥٩٦	٤٨	**٥٦٧..٠	٦٢	**٠.٧٥١	٧٦	**٠.٣٧٦		
الانعزال	٧	**٠.٦٩١	٢١	**٠.٧٠٨	٣٥	**٠.٦٣٢	٤٩	**٠.٦٤٥	٦٣	**٠.٦٢٣	٧٧	**٠.٥٣١		
ممارسة عادات	٨	**٠.٥٦٩	٢٢	**٠.٥٧٢	٣٦	**٠.٥٤٣	٥٠	**٠.٤٣٨	٦٤	**٠.٥٣٤	٧٨	**٠.٥٠٧		
العدوان	٩	**٠.٦٩٩	٢٣	**٠.٤٣٧	٣٧	**٠.٧٠٩	٥١	**٠.٥٩٦	٦٥	**٠.٥٢٦	٧٩	**٠.٦٣٠		
الاسترخاء	١٠	**٠.٦١٧	٢٤	**٠.٤٦٣	٣٨	**٠.٢٩٤	٥٢	**٠.٤٨٠	٦٦	**٠.٥٧٠	٨٠	**٠.٥٥٩	٨٥	**٠.٥٦٢
وسائل الدفاع	١١	**٠.٦٩٣	٢٥	**٠.٦٣٤	٣٩	**٠.٣٨٣	٥٣	**٠.٦٨٥	٦٧	*٠.٢٢٩	٨١	**٠.٦٧٨		
الممارسات الدينية	١٤	**٠.٨٠٣	٢٨	**٠.٤٠٤	٤٢	**٠.٥٧١	٥٦	**٠.٥٧٩	٧٠	**٠.٧٢٤	٨٤	**٠.٧٠٩		

* دالة عند ٠.٠٥ **عند ٠.٠١

تشير نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع قيم ارتباط معاملات ارتباط البنود بالأبعاد الفرعية للمقياس مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وعدم استبعاد أي بند من بنود المقياس.

كما تم حساب ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (٣-٥)

معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط بالدرجة الكلية وبعدي أساليب المواجهة الايجابية والسلبية(ن = ١٧١)

أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط	ارتباط البعد بالدرجة الكلية	ارتباط الأبعاد الايجابية بمجموع المواجهة الايجابية	ارتباط الأبعاد السلبية بمجموع المواجهة السلبية
الايجابية	**٠.٧٦٨	**٠.٨٧٥	
ضبط النفس	**٠.٦٧٨	**٠.٧٣٠	
الدعم الاجتماعي	**٠.٤٩٣	**٠.٥٨٢	
تحمل المسئولية	**٠.٧٢٢	**٠.٧٨٠	
التخطيط	**٠.٧٥٢	**٠.٨٧٨	
تنظيم الوقت	**٠.٧٤٧	**٠.٨٧٨	
البناء المعرفي	**٠.٧٧٨	**٠.٨٥٥	
تجنب الموقف	**٠.٦٠٣		**٠.٦٦٠

الانعزال	**٠.٤٤٣		**٠.٦٨٢
ممارسة عادات	**٠.٣٠٣		**٠.٦٣٠
العدوان	٠.١٠٧		**٠.٣٩٠
الاسترخاء	**٠.٥٩٣		**٠.٥٦١
وسائل الدفاع	**٠.٥٦٢		**٠.٥٩٦
الممارسات الدينية	**٠.٢٦٠		*٠.٢٣٢
أساليب مواجهة ايجابية	**٠.٩٠١		
أساليب مواجهة سلبية	**٠.٧٣٠		

* دالة عند ٠.٠٥   **عند ٠.٠١

تشير نتائج الجدول السابق إلى:

١- ارتباط أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط بالدرجة الكلية للمقياس باستثناء بعد العدوان من أساليب المواجهة السلبية، والذي ارتبط بالدرجة الكلية لأساليب المواجهة السلبية.

٢- ارتباط أبعاد أساليب المواجهة الايجابية بالدرجة الكلية لأساليب المواجهة الايجابية.

٣- ارتباط أبعاد أساليب المواجهة السلبية بالدرجة الكلية لأساليب المواجهة السلبية.

٤- تؤكد هذه النتائج صدق الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط.

ب - ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية باستخدام معاملي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (٣-٦)

معامل الفا والتجزئة النصفية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط(ن= ١٧١)

معامل الثبات	ألفا	تجزئة نصفية
الايجابية	٠.٦٩٩	٠.٨٢٣
ضبط النفس	٠.٦٩٧	٠.٧٧٥
الدعم الاجتماعي	٠.٦٩٤	٠.٧٠٧
تحمل المسئولية	٠.٥٧١	٠.٤٨٨
التخطيط	٠.٧٧٥	٠.٧٥٤
تنظيم الوقت	٠.٧٩٧	٠.٨٣١
البناء المعرفي	٠.٧٥٢	٠.٧٣٩
تجنب الموقف	٠.٦٧٨	٠.٦٢٢
الانعزال	٠.٧١٠	٠.٧٥١
ممارسة عادات	٠.٤٧٦	٠.٤٧٦

العدوان	٠.٦٤٦	٠.٦٧٠
الاسترخاء	٠.٥١٦	٠.٤٠٣
وسائل الدفاع	٠.٥٢٢	٠.٧٠٠
الممارسات الدينية	٠.٦٩٦	٠.٧٣٤
الدرجة الكلية	٠.٩١٩	٠.٨٥٦

تشير نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع مؤشرات ثبات المقياس حيث ارتفعت قيم معامل ثبات ألفا لكل من الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، كما تم حساب الثبات باستخدام التجزئة النصفية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع قيم معامل الثبات بهذه الطريقة، مما يؤكد ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

٣-٤-٢- مقياس الأمن النفسي:

١- مبررات إختيار المقياس :

ويتمثل ذلك في التالي:

- سلامة المقياس اللغوية من التعقيد والتكلف.
- يعتبر المقياس حديث مقارنة بالمقاييس الأخرى .
- يتناسب المقياس مع عينة الدراسة الحالية.
- المقياس مقنن على البيئة السعودية.
- سهولة تطبيقة.

٢- وصف مقياس الأمن النفسي:

أعدت هذا المقياس زينب شقير(٢٠٠٥م) ،و يهدف استخدامه كأداة موضوعية مقننة في تشخيص الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) لدى العديد من الفئات الإكلينيكية المتنوعة سواء في مجال الصحة والمرض أو مجال ذوي الاحتياجات الخاصة كما يفيد استخدامه في مجال البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية وذلك في جميع المراحل العمرية للفرد ابتداءً من مرحلة الطفولة المتأخرة وحتى الشيخوخة .

وقامت المؤلفة بالإطلاع على العديد من التراث الأدبي والدراسات السابقة وكذلك المفاهيم المتنوعة للأمن النفسي وأيضاً المفاهيم المرتبطة به كالتفاؤل والتوافق النفسي وغيرها، كما توصلت إلى مقياس واحد في هذا المجال هو مقياس الطمأنينة النفسية بمستشفى الطائف (١٩٩٣م) وكان معد على البيئة السعودية وركزت على الجوانب الثلاث في محتوى ومضمون أبعاد الأمن النفسي لماسلو والتي يقابلها ما يمثل الشعور بعدم الأمن النفسي الطمأنينة الانفعالية وهي:

١- شعور الفرد بأن الآخرين يتقبلونه ويحبونه، وبأنهم ينظرون إليه ويعاملونه بدفء ومودة.

٢- شعور الفرد بالانتماء وإحساسه بأن له مكاناً في الجماعة.
٣- شعور الفرد بالسلامة والاطمئنان وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق في معظم الحالات.

علاوة على أن المؤلفة ركزت في إعداد البنود بحيث تدور حول محاور أساسية هي:

١- الأمن النفسي المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل (١٤ بند).
٢- الأمن النفسي المرتبط بالحالة المزاجية للفرد (١٠بنود)
٣- الأمن النفسي المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد (١٢بند)

٣- تصحيح مقياس الأمن النفسي:

يشمل المقياس في مجمله على (٥٤) بنداً تقدر الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) لدى الفرد وبذلك تتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (صفر- ١٦٢درجة) ويتم تحديد مستويات الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) طبقاً للجدول التالي:

جدول رقم (٣-٧)

تحديد مستويات الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية)

أرقام البنود	اتجاه التصحيح	مستويات الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية)	
من ١-١٩	٣-٢-١-صفر	أمن نفسي مرتفع جداً	من١٣١-١٦٢
		أمن نفسي مرتفع	من٩٧- ١٣١
من ٢٠-٥٤	صفر-١-٢-٣	أمن نفسي معتدل (متوسط)	من ٦٣-٩٦
		أمن نفسي بسيط	من ٣١-٦٢
		أمن نفسي منخفض	من صفر -٣٠
		الدرجة الكلية للأمن النفسي	من صفر -١٦٢

٤- صدق مقياس الأمن النفسي:

قامت معدة المقياس،شقير(٢٠٠٥م) بحساب الصدق للمقياس بالطرق التالية:

أ- **الصدق الظاهري:** حيث تم عرض المقياس خلال فترة إعداده على مجموعة من المختصين في مجال الصحة النفسية،و الإرشاد النفسي .

ب- **صدق المحك (الصدق التجريبي):**تم تطبيق المقياس الحالي على عينة قوامها ١٠٠ مناصفة من طلاب وطالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية،كما تم تطبيق مقياس الطمأنينة النفسية(إعداد مستشفى الطائف حيث سبق للمؤلفة تقنينة على عينة مصرية عام ٢٠٠٢م ضمن إجراءات بحث قامت به المؤلفة الحالية)على نفس العينة،وكان معامل الارتباط بين درجات المقياسيين ٠,٧٨، ٠,٨٢، ٠,٨٠ لكل من عينة الذكور،والإناث، والعينة الكلية على التوالي وهو ارتباط دال مرتفع مما يضمن صلاحية المقياس للاستخدام.

ج- صدق المفردات: حيث تم حساب ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس لعينة من الجنسين عددها (٢٠٠) من طلاب وطالبات الجامعة.

د- صدق التمييز: ويوضح إمكانية استخدام مقياس الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) في الكشف عن الفروق بين المجموعات في درجة الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية)سواء بين فئات إكلينيكية مختلفة أو بين الجنسين،واستخدم اختبار "ت" للفروق بين فئات متنوعة،وكانت قيمة"ت" دالة عند مستوى(٠,٠١) أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من مجموعتي الذكور والإناث، وبين مجموعة الأسوياء وكل من مجموعات: مرضى السرطان،مرضى الفشل الكلوي،مرضى القلب،والمكفوفين،ومن ثم فإن المقياس يمكنه التمييز بوضوح بين فئات إكلينيكية مختلفة، مما يطمئن على صدقة وعلى استخدامه في المقياس.

٥- ثبات مقياس الأمن النفسي:

قامت معدة المقياس ،شقير(٢٠٠٥م) بحساب الثبات للمقياس بالطرق التالية:

أ- طريقة إعادة التطبيق:

حيث تم إجراء ثبات المقياس بتطبيقه على عينة من الجنسين من طلاب الجامعة(كلية التربية) عددها ٨٠ من كل جنس مرتين متتاليتين،بلغ الفاصل الزمني بينهما أسبوعان، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٧٨، ٠,٧١، ٠,٧٥) لكل من عينة الذكور وعينة الإناث والعينة الكلية على التوالي.

ب- طريقة ثبات الاتساق:

تم حسابه بطريقتين:

١- حيث استخدمت معادلة سبيرمان براون Sperman-Br0wn للتجزئة النصفية بين البنود الزوجية والفردية لعينة مقدارها (١٦٠) طالباً من الجنسين، وكان معامل الارتباط بين البنود الزوجية والفردية٠,٥٩٢ ،وبتطبيق معادلة سبيرمان براون بلغ معامل الثبات ٠,٧٤٤ ، وهو معامل ثبات مرتفع مما يطمئن على استخدام المقياس.

٢- تم تقسيم المقياس إلى مجموعتين من البنود من ١-٢٧,٢٨-٥٤ وتم ايجاد معامل الارتباط بين كل من بنود المجموعتين وبلغ ٠,٧٤ وهو معامل ارتباط مرتفع ودال عند مستوى (٠,٠١).

ج- طريقة الاتساق الداخلي:

حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات المحاور الأربعة للمقياس وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للمقياس وهي:

المحور الأول: الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل ويتضمن (١٤بند) أرقام ١-٢-٣-٤-٥-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨.

المحور الثاني: الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد ويتضمن(١٨بند) أرقام ٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧.

المحور الثالث: الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالحالة المزاجية للفرد: ويتضمن(١٠بنود) أرقام ٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧.

المحور الرابع: الأمن النفسي (الطمأنينة الانفعالية) المرتبط بالعلاقات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي للفرد (١٢بند) أرقام ١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٤.

د- طريقة كرونباخ (معامل ألفا) Alpha Coefficient

تم حساب معامل ألفا على عينة الذكور والإناث من طلاب الجامعة ،فكان معامل الثبات لدى الطلاب ٠,٨٩٩ ،و٠,٩٢٧ لدى الطالبات، بينما كان للعينة الكلية ٠,٩١٣ .

٦- صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

أ - صدق المقياس:

- صدق الاتساق الداخلي

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بند والبعد الذي ينتمي إليه والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (٣-٨)

معاملات ارتباط البنود بأبعاد مقياس الأمن النفسي (ن= ١٧١)

رؤية المستقبل		الحياة العامة والعملية للفرد		الحالة المزاجية		العلاقات الاجتماعية	
رقم البند	الارتباط بالبعد	رقم البند	الارتباط بالبعد	رقم البند	الارتباط بالبعد	رقم البند	الارتباط بالبعد
١	**٠.٦٢٩	٦	**٠.٤٤٧	٣٨	**٠.٦٢٤	١٥	**٠.٥٨٩
٢	**٠.٤٠٠	٧	**٠.٣٣٦	٣٩	**٠.٦٨٧	١٦	**٠.٥٨٧
٣	**٠.٥١١	٨	**٠.٤٣٧	٤٠	**٠.٧٢١	١٧	**٠.٦٣١
٤	**٠.٥٩٠	٩	**٠.٣٣٤	٤١	**٠.٦٠٤	١٨	**٠.٦٢٧
٥	**٠.٤٤٨	١٠	٠.١٠١	٤٢	**٠.٨١٣	١٩	**٠.٦٢٤
٢٠	**٠.٤٥٥	١١	**٠.٤٧٩	٤٣	**٠.٨٠٠	٤٨	**٠.٤٦٧
٢١	**٠.٦٤٣	١٢	*٠.٢٥٧	٤٤	**٠.٧٨٤	٤٩	**٠.٧٠٣
٢٢	**٠.٦١٣	١٣	٠.١١٧	٤٥	**٠.٨٢٤	٥٠	**٠.٧١٥

٢٣	**٠.٧٤٠	١٤	٠.١٦٥	٤٦	**٠.٧٩٨	٥١	**٠.٧٠٥
٢٤	**٠.٥٥٨	٢٩	**٠.٦١٧	٤٧	**٠.٦٧٧	٥٢	**٠.٣٦٤
٢٥	**٠.٦٩٣	٣٠	**٠.٤٦٩			٥٣	**٠.٧٤٠
٢٦	**٠.٧٤٧	٣١	**٠.٦١٨			٥٤	**٠.٧٧٠
٢٧	**٠.٦٤٤	٣٢	**٠.٣٤٣				
٢٨	**٠.٤٨٠	٣٣	**٠.٧٢٦				
		٣٤	**٠.٤٦٠				
		٣٥	**٠.٥٣٥				
		٣٦	**٠.٣٠٩				
		٣٧	**٠.٤١٩				

* دالة عند ٠.٠٥ **عند٠.٠١

تشير نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع قيم معاملات ارتباط البنود بالأبعاد الفرعية المنتمية لها والمكونة لمقياس الأمن النفسي،باستثناء ثلاثة بنود (١٠ – ١٣ – ١٤) في بعد الاطمئنان للحياة العامة والعملية، ولذلك يتم استبعاد هذه البنود عند إجراء التحليلات الإحصائية .

كما تم حساب ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣-٩) معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية لمقياس الأمن النفسي بالدرجة الكلية (ن = ١٧١)

الأبعاد	ارتباط البعد بالدرجة الكلية
رؤية المستقبل	**٠.٨٧٢
الحياة العامة والعملية	**٠.٨٢٥
الحالة المزاجية	**٠.٨٩٩
العلاقات الاجتماعية	**٠.٨٩٠

* دالة عند ٠.٠٥ **عند٠.٠١

تشير نتائج الجدول إلى ارتفاع قيم معاملات ارتباط أبعاد المقياس الأمن النفسي بالدرجة الكلية مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ب - ثبات المقياس:

- **معاملات ثبات الفا كرونباخ والتجزئة النصفية:**

تم حساب ثبات المقياس المستخدم في الدراسة الحالية وأبعاده الفرعية، باستخدام معامل ألفا كرونباخ، ومعامل ثبات التجزئة النصفية بعد تصحيح الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون، ويوضح الجدول التالي نتاج هذه المعاملات.

جدول (٣-١٠) معاملات ثبات مقياس الأمن النفسي بطريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية (ن= ١٧١)

المتغيرات	الفا	التجزئة النصفية
رؤية المستقبل	٠.٨٥٣	٠.٧٣٤
الحياة العامة والعملية	٠.٧٥٠	٠.٦٣٢
الحالة المزاجية	٠.٩٢٤	٠.٨٨٨
العلاقات الاجتماعية	٠.٨٦١	٠.٧٠٥
الدرجة الكلية للأمن النفسي	٠.٩٤٦	٠.٨٤١

تشير نتائج الجدول السابق إلى ارتفاع قيم معاملات ثبات مقياس الأمن النفسي وأبعاده الفرعية باستخدام معاملي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

مناقشة النتائج وتفسيرها

تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية من خلال المعالجة الإحصائية،وذلك بعرض الفرض أولاً،ثم بعد ذلك الأسلوب الإحصائي لمعالجة الفرض،ثم عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة على النحو التالي:

٤-١- عرض نتائج التحقق من صحة فروض الدراسة:

الفرض الأول ينص على انه:

" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والأمن النفسي لدي المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض "

للتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أساليب مواجهة الضغوط النفسية والأمن النفسي لدي المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التحليل.

جدول (٤-١)

معاملات ارتباط أساليب مواجهة الضغوط النفسية والأمن النفسي (ن=١٧١)

الأمن النفسي أساليب مواجهة الضغوط	رؤية المستقبل	الحياة العامة والعملية للفرد	الحالة المزاجية	العلاقات الاجتماعية	الأمن النفسي
الايجابية	**٠.٤٧٦	***٠.٣٤٩	***٠.٥٢٧	***٠.٤٢٩	***٠.٥١١
ضبط النفس	***٠.٣٠٧	**٠.٢٢٨	***٠.٣٧٤	***٠.٣٤٤	***٠.٣٦٠
الدعم الاجتماعي	*٠.١٨٠	٠.٠٤٨	**٠.٢٣٦	**٠.٢٥٠	***٠.٢٠٧
تحمل المسئولية	***٠.٣٣٩	***٠.٢٧٤	***٠.٣٩٧	***٠.٣٣٦	***٠.٣٨٥
التخطيط	***٠.٤١٩	***٠.٢٩٠	***٠.٤٠٦	***٠.٣١٥	***٠.٤١٠
تنظيم الوقت	***٠.٤٠٩	**٠.٢٢٩	***٠.٤٦٤	***٠.٤٠٠	***٠.٤٣٣
البناء المعرفي	***٠.٣٩٦	***٠.٣٣٢	***٠.٤٨٩	***٠.٤٣٦	***٠.٤٧٣
تجنب الموقف	٠.٠٢	٠.٠٤٩	٠.١٢٩	٠.٠٧١	٠.٠٧٧

Doi: 10.33850/jasep.2020.67807

الأمن النفسي أساليب مواجهة الضغوط	رؤية المستقبل	الحياة العامة والعملية للفرد	الحالة المزاجية	العلاقات الاجتماعية	الأمن النفسي
الانعزال	***٠.٣٣٥-	***٠.٣٧٩-	***٠.٢٨٢-	***٠.٣٥٠-	***٠.٣٨٢-
ممارسة عادات	***٠.٤٠٨-	***٠.٣٦٧-	***٠.٣٢٣-	***٠.٣٥٦-	***٠.٤١٤-
العدوان	***٠.٤٥٢-	***٠.٤١٠-	***٠.٤٥٥-	***٠.٤٩٣-	***٠.٥١٧-
الاسترخاء	***٠.٢٧٦	***٠.٢٣١	***٠.٣٢١	**٠.٢٤٦	***٠.٣٠٧
وسائل الدفاع	٠.٠٦٣	٠.٠٢١-	٠.٠٠١	٠.٠٢٣-	٠.٠٠٦
الممارسات الدينية	**٠.٢١٠	**٠.٢٥٠	**٠.٢٤٨	**٠.٢٢٨	***٠.٢٦٦
الأساليب الايجابية	***٠.٤٦٣	***٠.٣٢١	***٠.٥٣٠	**٠.٤٦٠	***٠.٥١٠
الأساليب السلبية	**٠.٢٠٠-	**٠.٢١٠-	٠.١٣٣-	**٠.٢١٦-	**٠.٢١٥-

* دالة عند ٠.٠٥ **عند٠.٠١ *** دالة عند ٠.٠٠١ فأكثر

تشير نتائج الجدول السابق إلى:

١- توجد علاقة دالة موجبة بين درجات الايجابية كبعد من أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية(رؤية المستقبل، الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٢- توجد علاقة دالة موجبة بين درجات ضبط النفس كبعد من أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية(رؤية المستقبل، الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٣- توجد علاقة دالة موجبة بين درجات الدعم الاجتماعي كبعد من أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية(رؤية المستقبل، الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٤- توجد علاقة دالة موجبة بين درجات تحمل المسئولية كبعد من أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية (رؤية المستقبل، الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٥- توجد علاقة دالة موجبة بين درجات التخطيط كبعد من أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعي (رؤية المستقبل، الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٦- توجد علاقة دالة موجبة بين درجات تنظيم الوقت كبعد من أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية(رؤية المستقبل،

الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٧- توجد علاقة دالة موجبة بين درجات البناء المعرفي كبعد من أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية(رؤية المستقبل، الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٨- توجد علاقة دالة سالبة بين درجات الانعزال كبعد من أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية(رؤية المستقبل، الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٩- توجد علاقة دالة سالبة بين درجات ممارسة العادات كبعد من أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية(رؤية المستقبل، الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

١٠- توجد علاقة دالة سالبة بين درجات العدوان كبعد من أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية(رؤية المستقبل، الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

١١- توجد علاقة دالة موجبة بين درجات الاسترخاء كبعد من أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية(رؤية المستقبل، الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

١٢- توجد علاقة دالة موجبة بين درجات الممارسات الدينية كبعد من أبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية(رؤية المستقبل، الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

١٣- توجد علاقة دالة موجبة بين درجات الأساليب الايجابية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية(رؤية المستقبل، الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

١٤- توجد علاقة دالة سالبة بين درجات الأساليب السلبية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية(رؤية المستقبل، الحياة العامة

والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

١٥- لا توجد علاقة دالة بين درجات تجنب الموقف ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية(رؤية المستقبل، الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

١٦- لا توجد علاقة دالة بين درجات وسائل الدفاع ودرجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية(رؤية المستقبل، الحياة العامة والعملية، الحالة المزاجية، العلاقات الاجتماعية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

١٧- لا توجد علاقة دالة بين درجات الدعم الاجتماعي ودرجات الحياة العامة والعملية لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

١٨- -لا توجد علاقة دالة بين درجات الأساليب السلبية ودرجات الحالة المزاجية لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

وتؤكد هذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول للدراسة وهو(توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أساليب مواجهة الضغوط النفسية والأمن النفسي لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض)، وختلفت نتائج هذه الدراسة مع كلاً من دراسة (الدليم،٢٠٠٥)، و(الطهراوي، ٢٠٠٧).

واتفقت مع دراسة (freema et al, 2000) والتي أكدت النتائج أن المساندة الاجتماعية والانسجام داخل المجموعة وهويتها يمكن أن تساعد على احتواء الضغوط النفسية التي ترتبط بالعنف السياسي في شمال ايرلندا.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن أغلب أفراد عينة الدراسة من المطلقات يعملن بالقطاع العام والخاص، مما يشير إلى تكيفهن مع المجتمع الذي يعيشن فيه، واكتسابهن التشجيع والمشاركة من الأخرين في حياتهن العملية ،وهذا مايسهم في تنمية المقدرة لديهن على المواجهة وتحمل المسؤولية وضغوط الحياة العامة .

الفرض الثاني، وينص على انه

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات أساليب مواجهة الضغوط وفقاً للمتغيرات الديموجرافية (العمر الزمني، الحالة المهنية، المستوى التعليمي) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض".

تم إجراء تحليل التباين المتعدد لتحديد الفروق في متوسط درجات أساليب مواجهة الضغوط (الايجابية والسلبية) وفق عدد من المتغيرات الديموجرافية (العمر، المستوى التعليمي،والحالة المهنية) والجدول التالي يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول(٤-٢) تحليل التباين المتعدد لتحديد الفروق في متوسط درجات أساليب مواجهة الضغوط وفق متغيرات العمر، المستوى التعليمي، والحالة المهنية(ن = ١٧١)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	قيمة ف ومستوى الدلالة
أساليب المواجهة الايجابية للضغوط	العمر	٨٣٨.٢٥	٣	٢٧٩.٤١	٠.٧٣٥
	المستوى التعليمي	٢٤٠٠.٤٠	٢	١٢٠٠.٢٠	*٣.١٥
	الحالة المهنية	١٤٠٤.٧٥	٣	٤٦٨.٢٥	١.٢٣
	العمر× التعليمية	١٤٨٢.٢٦٨	٦	٢٤٧.٠٤٥	٠.٦٥
	العمر × المهنية	٣١٥٤.٣٠٨	٧	٤٥٠.٦١	١.١٨٥
	التعليمية× المهنية	١٠٧٤.٤٣	٣	٣٥٨.١٤٥	٠.٩٤٢
	العمر× التعليمي× المهنية	١٩٥٠.٤٤	٧	٢٧٨.٦٣	٠.٧٣٣
	الخطأ	٥٢٤٨٨.٦٣٤	١٣٨	٣٨٠.٣٥	
أساليب المواجهة السلبية للضغوط	العمر	٦١٥.٠٠٢	٣	٢٠٥.٠٠	١.٢٧
	المستوى التعليمي	٣٧٠.٣٥٩	٢	١٨٥.١٨	١.١٥
	الحالة المهنية	١٠٢٤.٣١	٣	٣٤١.٤٣٩	٢.١٢٢
	العمر× التعليمية	١٣٨٠.٦١	٦	٢٣٠.١٠	١.٤٣
	العمر × المهنية	٨٨٣.٥٤٧	٧	١٢٦.٢٢	٠.٧٨٤
	التعليمية× المهنية	٧٢٠.٥٩٨	٣	٢٤٠.١٩٩	١.٤٩
	العمر× التعليمي× المهنية	٦٦٩.٠٤٧	٧	٩٥.٥٨	٠.٥٩٤
	الخطأ	٢٢٠٦.٧٥	١٣٨	١٦٠.٩١٨	

*دال عند ٠.٠٥ **دال عند ٠.٠١

تشير نتائج الجدول السابق إلى

١- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ في متوسط درجات الموجهة الايجابية للضغوط كأحد أساليب مقياس مواجهة الضغوط النفسية وفق متغير المستوى التعليمي لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات المواجهة الايجابية للضغوط وفق المتغيرات التالية(العمر، الحالة المهنية، تفاعل العمر والحالة المهنية، تفاعل العمر والمستوى التعليمي، تفاعل المستوى التعليمي والحالة المهنية، و تفاعل العمر والمستوى التعليمي والحالة المهنية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات المواجهة السلبية للضغوط وفق المتغيرات التالية(العمر،المستوى التعليمي، الحالة المهنية، تفاعل العمر والحالة المهنية، تفاعل العمر والمستوى التعليمي، تفاعل المستوى التعليمي والحالة المهنية، و تفاعل العمر والمستوى التعليمي والحالة المهنية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

وللتحقق من اتجاه الفروق بين ذوي المستويات التعليمية في متوسط درجات أساليب التعامل الايجابي مع الضغوط، تم حساب اختبار أدنى فرق معنوي دال LSD، والجدول التالي يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (٤-٣)

قيم أدنى فرق معنوي دال LSD ودلالات الفروق بين المستويات التعليمية في أساليب مواجهة الضغوط الايجابية

المستويات التعليمية	م	ع	LSDادنى فرق معنوي دال ودلالة الفروق	
			متوسط وثانوي	بكالوريوس فأعلى
ثانوي فأقل	٤٢.٩٧	١٨.٥٧		*١٤.١٦
بكالوريوس فأعلى	٨٣,٢٢	٤٢,٠٢		

*دال عند ٠.٠٥ **دال عند ٠.٠١

تشير نتائج الجدول السابق إلى

١- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بين حملة شهادة الثانوية العامة فأقل والبكالوريوس فأعلى من المطلقات، في متوسط درجات أساليب المواجهة الايجابية والفروق في اتجاه حملة شهادة البكالوريوس فأعلى .

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين حملة الشهادة الثانوية فأقل وحملة شهادة البكالوريوس فأعلى من المطلقات في متوسط درجات أساليب المواجهة الايجابية.

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين حملة الشهادة الثانوية فأقل وحملة شهادة البكالوريوس فأعلى من المطلقات في متوسط درجات أساليب المواجهة الايجابية.

وتؤكد هذه النتائج تحقق صحة الفرض الثاني للدراسة وهو(توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اساليب مواجهة الضغوط النفسية وفقاً للمتغيرات العمر ،الحالة المهنية ومستوى التعليم لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض).

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (خويطر،٢٠١٠م) حيث توصلت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية لدى المرأة المطلقة ومستوى تعليمها، بالنسبة لدرجات الأمن النفسي لمن لديهن مؤهل دراسات عليا أكثر شعوراً بالأمن النفسي

وترى الباحثة أن المطلقات المتعلمات وذوات المستوى التعليمي العالي،يشعرن بتقدير أعلى لذواتهن كشخص له أهميته،مما يجعلهن أكثر قدرة على مواجهة الضغوط النفسية ومقاومة أثارها بحيث لاتؤثر سلباً على شعورهن بالتوافق والأمن النفسي باعتبار أن هذه الضغوط ثانوية لاتمس حياتهن العامة بشكل مباشر.

الفرض الثالث، ينص على انه

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الأمن النفسي وفقاً للمتغيرات الديموجرافية(العمر الزمني، الحالة المهنية، المستوى التعليمي) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض".

تم إجراء تحليل التباين المتعدد لتحديد الفروق في متوسط درجات الأمن النفسي ومكوناته الفرعية وفق المتغيرات الديموجرافية(العمر الزمني، المستوى التعليمي والحالة المهنية،) والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول(٤-٤)

تحليل التباين المتعدد لتحديد الفروق في متوسط درجات الأمن النفسي وفق متغيرات العمر، المستوى التعليمي، والحالة المهنية (ن = ١٧١)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	قيمة ف ومستوى الدلالة
رؤية المستقبل	العمر	١٣٧.٩٩	٣	٤٦.٠٠	٠.٧٥٥
	المستوى التعليمي	١١١.٣١	٢	٥٥.٥٦٧	٠.٩١٤
	الحالة المهنية	٦٥٩.٢٦	٣	٢١٩.٧٥	٣.٦١*
	العمر× التعليمية	١٨٨.٦١	٦	٣١.٤٣	٠.٥١٦
	العمر × المهنية	٥٤٢.٣٦٣	٧	٧٧.٤٨	١.٢٢
	التعليمية× المهنية	٢٠٣.٧٦	٣	٦٧.٩٢	١.١١
	العمر× التعليمي× المهنية	١٩٨.٧٧	٧	٢٨.٣٩	٠.٤٦٦
	الخطأ	٨٤٠٣.٨٢٢	١٣٨	٦٠.٨٩	
الحياة العامة والعملية	العمر	٢٦٠.٢٩	٣	٨٦.٧٦	١.٨٢
	المستوى التعليمي	٦٩.٢٤	٢	٣٤.٦٢	٠.٧٢٦
	الحالة المهنية	٢٧٩.٥١	٣	٩٣.١٧	١.٩٥
	العمر× التعليمية	٦٤.٧٥	٦	١٠.٧٩	٠.٢٢٦
	العمر × المهنية	٩٩٤.٢٧	٧	١٤٢.٠٤	٢.٩٧*
	التعليمية× المهنية	١٣٩.٧٣	٣	٤٦.٥٨	٠.٩٧٧
	العمر× التعليمي× المهنية	١٥٤.١٧	٧	٢٢.٠٢	٠.٤٦٢
	الخطأ	٦٥٩.١٢	١٣٨	٤٧.٦٧	
الحالة المزاجية	العمر	٣٠١.٧٣	٣	١٠٠.٥٧	١.٦٣
	المستوى التعليمي	١٠١.٨٤	٢	٥٠.٩٢	٠.٨٢٦
	الحالة المهنية	٧٤.٤٦	٣	٢٤.٨٢	٠.٤٠٣
	العمر× التعليمية	٤٥٤.٥٩	٦	٧٥.٧٦	١.٢٣
	العمر × المهنية	١٠٢٢.٩٩	٧	١٤٦.١٤	٢.٣٧
	التعليمية× المهنية	١٥٨.٦٤	٣	٥٢.٨٨	٠.٨٥٨
	العمر× التعليمي× المهنية	٢٩٥.٦٩	٧	٤٢.٢٤	٠.٦٨٥
	الخطأ	٨٥٠٩.١٤	١٣٨	٦١.٦٦	

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د . ح	متوسط المربعات	قيمة ف ومستوى الدلالة
العلاقات الاجتماعية	العمر	٤٢٢.٨٧	٣	١٤٠.٩٥	٢.٣٧
	المستوى التعليمي	١٣٢.٤٨	٢	٦٦.٢٤	١.١١
	الحالة المهنية	١١٧.٨٣	٣	٣٩.٢٧	٠.٦٦١
	العمر× التعليمية	٤٢٢.٨٣	٦	٧٠.٤٧	١.١٨٦
	العمر × المهنية	٦٥٧.٧٩	٧	٩٣.٩٧	١.٥٨
	التعليمية× المهنية	٦٧.٩٦	٣	٢٢.٦٥	٠.٣٨١
	العمر× التعليمي× المهنية	٥٢.٨٠	٧	٧.٥٤	٠.١٢٧
	الخطأ	٨١٩٨.٣٢	١٣٨	٧٠٢.٨١	
الأمن النفسي	العمر	٣٥٧١.٥٤	٣	١١٩٠.٥١	١.٦٩
	المستوى التعليمي	١٤٣٠.٦٥	٢	٧١٥.٣٣	١.٠٢
	الحالة المهنية	٣٥٢٩.٤٦	٣	١١٧٦.٥٤	١.٦٧١
	العمر× التعليمية	٢٩٨٤.٦٢	٦	٤٩٧.٤٣	٠.٧٠٨
	العمر × المهنية	١١٣٣٨.٢٤	٧	١٦١٩.٧٥	٢.٣٠
	التعليمية× المهنية	٣١١.٢٥	٣	١٠٣.٧٥	٠.١٤٨
	العمر× التعليمي× المهنية	١٥٦٧.٧٠	٧	٢٢٣.٩٦	٠.٣١٩
	الخطأ	٩٦٩٨٨.٤٢	١٣٨	٧٠٢.٨١	

*دال عند ٠.٠٥ **دال عند ٠.٠١

تشير نتائج الجدول السابق إلى:

١- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ في متوسط درجات رؤية المستقبل كأحد أبعاد مقياس الأمن النفسي وفق متغير الحالة المهنية لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ في متوسط درجات الحياة العامة والعملية كأحد أبعاد مقياس الأمن النفسي وفق تفاعل متغيري العمر والحالة المهنية لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٣- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات رؤية المستقبل وفق المتغيرات التالية(العمر، المستوى التعليمي، تفاعل العمر والحالة المهنية، تفاعل العمر والمستوى التعليمي، تفاعل المستوى التعليمي والحالة المهنية، وتفاعل العمر والمستوى التعليمي والحالة المهنية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٤- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الحياة العامة والعملية وفق المتغيرات التالية(العمر، المستوى التعليمي، تفاعل العمر والحالة المهنية،تفاعل العمر والحالة المهنية، تفاعل العمر والمستوى التعليمي، تفاعل المستوى التعليمي

والحالة المهنية، و تفاعل العمر والمستوى التعليمي والحالة المهنية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٥- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات الحالة المزاجية وفق المتغيرات التالية(العمر، المستوى التعليمي، تفاعل العمر والحالة المهنية، تفاعل العمر والمستوى التعليمي، تفاعل المستوى التعليمي والحالة المهنية، و تفاعل العمر والمستوى التعليمي والحالة المهنية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٦- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط درجات العلاقات الاجتماعية وفق المتغيرات التالية(العمر، المستوى التعليمي، تفاعل العمر والحالة المهنية، تفاعل العمر والحالة المهنية، تفاعل العمر والمستوى التعليمي، تفاعل المستوى التعليمي والحالة المهنية، وتفاعل العمر والمستوى التعليمي والحالة المهنية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

٧- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في متوسط الدرجة الكلية للأمن النفسي وفق المتغيرات التالية(العمر، المستوى التعليمي، تفاعل العمر والحالة المهنية،تفاعل العمر والحالة المهنية، تفاعل العمر والمستوى التعليمي، تفاعل المستوى التعليمي والحالة المهنية، وتفاعل العمر والمستوى التعليمي والحالة المهنية) لدى المطلقات بمركز الضمان الاجتماعي بمدينة الرياض.

وللتحقق من اتجاه الفروق بين ذوي المستويات التعليمية في متوسط درجات رؤية المستقبل وفق متغير الحالة المهنية، تم حساب اختبار ادني فرق معنوي دال LSD،والجدول التالي يوضح نتائج هذا الإجراء.

جدول (٤-٥)

قيم أدنى فرق معنوي دال ودلالات الفروق بين فئات الحالة المهنية في متوسط درجات رؤية المستقبل

الفئات المهنية	م	ع	دلالة الفروق LSD		
			موظفة حكومية	موظفة قطاع خاص أو تدير مشروع خاص	لا تعمل
موظفة حكومية	١٦.٣٠	٨.٧٥		**١٣.٥٦	٠.٢٢٣
تدير مشروع خاص أو تعمل في قطاع خاص	٤٤,٤٣	١٣,٦٨			**١٣.٥٥
لاتعمل	١٦.٠٨	٧,٩٢			

*دال عند ٠.٠٥ **دال عند ٠.٠١

تشير نتائج الجدول السابق إلى

١- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين موظفات الحكومة ومن تعمل في قطاع خاص أو تدير مشروع خاص في متوسط درجات رؤية المستقبل والفروق في اتجاه من تعمل في قطاع خاص أو تدير مشروع خاص.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين موظفات القطاع الخاص ومن تدير مشروع خاص في متوسط درجات رؤية المستقبل والفروق في اتجاه من تدير مشروع خاص.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين من تدير مشروع خاص ومن لا تعمل في متوسط درجات رؤية المستقبل والفروق في اتجاه من تدير مشروع خاص.

٤- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين موظفات الحكومة وكل من موظفات القطاع الخاص ومن لا تعمل في متوسط درجات رؤية المستقبل.

٥- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين موظفات الحكومة وكل من موظفات القطاع الخاص ومن لا تعمل في متوسط درجات رؤية المستقبل.

٦- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين موظفات القطاع الخاص ومن لاتعمل في متوسط درجات رؤية المستقبل.

ولاتتفق هذه النتيجة في الدراسة الحالية ولاتختلف مع نتائج غالبية الدراسات السابقة ،وهذا مايميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى تمتع أفراد عينة الدراسة من المطلقات اللاتي يدرن مشروعات خاصة يتمتعن باستقرار مادي واعتمادهن على أنفسهن ،مما يسهم بتكوين رؤية مستقبلية تحقق لهن الشعور بالطمانينة والأمن النفسي .

توصيات الدراسة

من خلال ما تم عرضه من نتائج فإن الباحثة توصي بعدد من التوصيات وهي:

١- إعداد البرامج الإرشادية والتدريبية بمركز الضمان الاجتماعي بالرياض لتأهيل المرأة المطلقة على استخدام أساليب مواجهة الضغوط النفسية بما يضمن لها تحقيق الأمن النفسي.

٢- التأكيد على الدور الفعال لأساليب مواجهة الضغوط النفسية الإيجابية في حل المشكلات التي تتعرض لها المطلقة وتجنب الأساليب السلبية التي توفر حلولاً مؤقتة لا حلولاً دائمة.

٣- عقد محاضرات وندوات في المؤسسات الاجتماعية تقدم معلومات متعلقة بمقومات الأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط النفسية وتحقيق الأمن النفسي.

٤- الاهتمام بالرعاية اللاحقة للمطلقات بهدف إعادة تأهيلهن نفسياً واجتماعياً، بما يساعد في رفع مستوى الأمن النفسي لديهن، وذلك من خلال توفير تدريب على مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات والتدريب على التفاعل الاجتماعي الكفء.
٥- حث وسائل الإعلام المختلفة على نشر البرامج التوعوية التي تهدف إلى إظهار مخاطر الطلاق، وكيفية التخلص من الضغوط النفسية للمطلقات.
٦- تشجيع النساء على التعليم العالي وتوفير الفرص التشجيعية لهم.
٧- العمل على تأسيس برامج تدخل مبكر، تعين على اتخاذ إجراءات وقائية تحول دون تزايد معدلات الطلاق،من خلال الاهتمام ببرامج التنشئة الزوجية من خلال المؤسسات العلمية والتدريبية المختصة.
٨- العمل على توفير دورات تدريبية متجددة للعاملين بمراكز الضمان الاجتماعي، تساعد على التعامل مع المطلقات والتعرف على اسباب الضغوط النفسية ليديهن، وأساليب تحقيق الأمن النفسي لهن.
٩- توفير العدد الكافي من للمرشدات الاجتماعيات والاهتمام بمستوى التأهيل العلمي والعملي لهن، وعقد دورات للعاملين في المجال للعاملين بمجال التنمية الاجتماعية.
١٠- توفير المزيد من المطبوعات والكتب والمجلات للتوعية بمخاطر الضغوط النفسية، وكيفية مواجهتها.

المراجـــــع

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكـــريم

ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد الحليم الحراني(١٩٧٧م).***الكلم الطيب،*** المكتب الإسلامي – بيروت.

ابن منظور، محمد بن مكرم (د. ت): ***لسان العرب***، دار المعارف: القاهرة.

أبو عودة،جمال محمد(٢٠٠٦م) ***الأمن النفسي وعلاقته بالاتجاهات السياسية والاجتماعية***،رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الإسلامية،غزة

إسماعيل، محمد (١٩٩٦م): ***دليل الوالدين في تنشئة الطفل*** ، الطبعة الرابعة: الكويت دار القلم.

الأشعر، أسامه (٢٠٠٥م): ***مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق***، دار النقاش للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

التسولي، الإمام أبي الحسن علي بن عبد السلام (ب.ت): ***البهجة في شرح التحفة***، ط٣ . دار المعرفة للطباعة والنشر بيروت.

تونسي، عديلة (٢٠٠٢): القلق والاكتئاب لدى عينة من المطلقات وغير المطلقات في مدينة مكة المكرمة، ***رسالة ماجستير***:السعودية.

جاد،عبد الله (٢٠٠٦م) السلوك التو كيدي كمتغير وسيط في علاقة الضغوط النفسية بكل من الاكتئاب والعدوان، ***مؤتمر التعليم النوعي ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة***،٣٩٦-٤٢٥

جبر، محمد (١٩٩٦م): بعض المتغيرات الديموغرافية المرتبطة بالأمن النفسي، ***مجلة علم النفس***، السنة العاشرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب: القاهرة.

جبل، فوزي محمد (٢٠٠٠م): ***الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية***، المكتبة العربية.

الخراشي، ناهد (٢٠٠٣م): أثر القرآن الكريم في الأمن النفسي، ***مجلة منبر الإسلام***، دار الكتاب الحديث، العدد ٣٧، ص: القاهرة.

الخضري، جهاد (٢٠٠٣م): الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظات غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى، ***رسالة ماجستير لكلية التربية***: الجامعة الإسلامية غزة.

خويطر ، وفاء حسن على(٢٠١٠م) الأمن النفسي و الشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) وعلاقتهما ببعض المتغيرات ،الجامعة الإسلامية - غزة ، كلية التربية ،***رسالة ماجستير*** غير منشورة.

الدسوقي، كمال (١٩٩٠م) ***ذخيرة علوم النفس***،المجلد ٢، مؤسسة الأهرام: القاهرة.

الدليم، فهد ؛ عبد السلام، فاروق ؛ مهني والفتة، عبد العزيز (١٩٩٣م): ***مقياس الطمأنينة النفسية***، الطائف، مطابع الشهري .

راجح، أحمد عزات (١٩٧٧م): ***أصول علم النفس العام***، ط ١١، دار المعارف بمصر القاهرة.

الرشيدي، هارون(١٩٩٩) ***الضغوط النفسية،طبيعتها-نظرياتها،برنامج لمساعدة الذات في علاجها***.القاهرة:مكتبة زهراء الشرق

الزحيلي، وهبة (١٩٩٣م)، ***مدخل إلى نظرية الأمن والإيمان***، الدار المتحدة للطباعة والنشر، الطبعة الأولى.

زهران، حامد عبد السلام (١٩٨٨م): الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي والعالمي، ***ندوة الأمن القومي العربي***، اتحاد التربويين العرب، بغداد.

زهران، حامد (١٩٨٩م): الأمن النفسي دعامة للأمن القومي العربي، ***مجلة دراسات***.

زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٣م): ***دراسات في الصحة النفسية والإرشاد النفسي.***

زهران، حامد عبد السلام (١٩٩٧م): ***الصحة النفسية والعلاج النفسي***، القاهرة، عالم الكتب، ط٣.

الزيود، نادر فهمي(٢٠١٢م)إستراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض التغيرات، ***مجلة رسالة الخليج العربي*** العدد،٩٩ ،١-٣٢.

الزيود،نادر فهمي(٢٠١٢م).استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسية لدى طلبة جامعة قطر وعلاقتها ببعض التغيرات،***مجلة رسالة الخليج العربي***،العدد١ ,٩٩-٣٢

السهلي، عبدالله (٢٠٠٠)***الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب رعاية الأيتام بالرياض***،رسالة ماجستير، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،كلية الدراسات العليا.

الشرقاوي،حسن محمد (١٩٨٤م)***نحو علم نفس إسلامي***،مؤسسة شباب الجامعة.

الشريف،محمد موسى(٢٠٠٥م) ***الأمن النفسي***،جده،دار الأندلس الخضراء،ط٢.

شعبان، رجب(١٩٩٢).العلاقة بين أساليب التعامل الإقدامية والإحجامية مع الأزمات والتوافق النفسي وبعض سمات الشخصية.***مجلة علم النفس***، ع٦،الهيئة العامة للكتاب،القاهرة.

شقير، زينب(١٩٩٦م) القيمة التنبؤية لبعض الحالات الإكلينيكية المختلفة من الطمأنينة النفسية،دار المعارف،القاهرة.

شقير، زينب(٢٠٠٥م) .مقياس الأمن النفسي(الطمأنينة النفسية)،مكتبة النهضة المصرية،القاهرة.

الشناوي، محمد، وعبدالرحمن،محمد السيد(١٩٩٤)***المساندة الاجتماعية والصحة النفسية: مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية***،القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

الشيراوي، أماني عبد الرحمن(٢٠١٢م) أسلوب مواجهة الأرملة للضغوط النفسية اليومية وعلاقته بالصلابة النفسية، ***مجلة العلوم التربية والنفسية***، مج ١٣، العدد١ ،١١-٤١

الصنيع، صالح(١٩٩٥م) ***.دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس،الرياض***،دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

الصنيع،صالح(٢٠٠٢م)***.دراسات في علم النفس من منظور إسلامي***، الرياض،دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

الضريبى،عبد الله (٢٠١٠م) أساليب مواجهة الضغوط النفسية والمهنية وعلاقتهما ببعض المتغيرات،

طاهر، حسين(١٩٩٣)أثر الضغوط النفسية على الأطفال والكبار ودور أولياء الأمور تجاه المواقف الضاغطة،**مجلة التربية**،العدد١١،الكويت.

الطريري، عبدالرحمن(١٩٩٢)***.الضغط النفسي،مفهومه،تشخيصه طرق علاجه ومقاومته***،الرياض:مطابع شركة الصفحات الذهبية.

الطهراوي، جميل (٢٠٠٧م): الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي، ***مجلة كلية التربية الجامعة الإسلامية***، المجلد السادس عشر ، ص ٢٧– غزة.

عبد المجيد، السيد محمد. (٢٠٠٤م). إساءة المعاملة والأمن النفسي لدي عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية. ***دراسات نفسية*** ، مج١٤، ع ٢ ص ٢٣٧-٢٧٣.

عبد الوهاب،محمد(٢٠١٢م) مفهوم الذات وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوط دراسة لدي معلمي المرحلة الإعدادية بمحافظة قنا.***دراسات نفسية***، **مجلد٢٢** عدد١ ،١٠٥-١٤٨

عبدالرزاق، عماد(٢٠٠٠م).إدراك الشباب لأحداث الحياة الضاغطة وتأثيرها على نظرتهم للمستقبل،***مجلة كلية الآداب،***(٢٧)،جامعة الزقايق.

عثمان، فاروق(٢٠٠١م).***القلق وإدارة الضغوط النفسية*** ،دار الفكر العربي،القاهرة.ط١

العرعير، محمد مصباح (٢٠١٠م)الصحة النفسية لدى أمهات ذوي متلازمة داون في قطاع غزة و علاقتها ببعض المتغيرات .***رسالة ماجستير غير منشورة*** ،الجامعة الإسلامية - غزة ، كلية التربية

العزة، سعيد(٢٠٠٠).***الإرشاد الأسري نظرياته وأساليبه العلاجية.***

عسكر، علي(٢٠٠٣).***ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها***.القاهرة:دارالكتاب الحديث.

عسيرى، عبير (١٤٢٤ه): ***علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف*** ، كلية التربية ،جامعة أم القرى.

عطية، نوال(٢٠٠١م): ***علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي.*** كلية التربية – جامعة عين شمس، ط١ – القاهرة

العقيلى، عادل (٢٠٠٤م): الاغتراب وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمدينة الرياض، ***رسالة ماجستير منشورة*** ، كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض.

العمران، هناء(٢٠٠٧). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتوافق الزواجي لدى عينة من طالبات جامعة الإمام الإسلامية، ***رسالة ماجستير***، الرياض،جامعة الإمام محمد بن سعود، كلية العلوم الإجتماعية،قسم علم النفس.

العنزى، أحمد(٢٠١١م) مقياس أساليب مواجهة الضغوط النفسية،القاهرة،مركز البحوث والدراسات النفسية.

العنزى، أمل (١٤٢٥ه): مواجه الضغوط عند الصحيحات والمصابات بالأعراض النفسجمية، ***رسالة ماجستير*** كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز:السعودية.

العنزي،أحمد(١٩٩٩)الفروق بين مرضى الاكتئاب الخفيف والأصحاء في أساليب مواجهة الضغوط النفسية،***رسالة ماجستير***،المملكة العربية السعودية،الرياض،جامعة الملك سعود،كلية التربية،قسم علم النفس.

العيسوي، عبدالرحمن(٢٠٠٢)،الوجيز في علم النفس العام،دار المعرفة الجامعية ،ط١

الغامدي، محمد(٢٠٠٩)التكيف الاجتماعي والاقتصادي والنفسي للمرأة السعودية المطلقة في محافظة جدة،دراسات نفسية، عدد١، مج ١.

فؤاد ، أبوحطب(١٩٨٣)***.القدرات العقلية***،القاهرة.مكتبة الأنجلو المصرية.

الكعبي، موزة.***العلاقة بين المشكلات النفسية والمجتمعية للمرأة المطلقة والتحصيل الدراسي لأبنائها***،جامعة الملك فيصل، المجلد٥،العدد١،يناير٢٠٠٥م.

الكناني، ممدوح عبد المنعم (١٩٨٥م): مدى تحقق التنظيم الهرمي للحاجات،***مجلة كلية التربية*** .

متولي، ابراهيم(٢٠٠٠م)الضغوط النفسية وعلاقتها بالجنس وبعض سمات الشخصية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، ***المجلة المصرية للدراسات النفسية***،الأنجلو المصرية،القاهرة.

مرسي،كمال(١٩٩٥م). ***العلاقة الزواجية والصحة النفسية في الإسلام وعلم النفس***،كلية التربية،جامعة الكويت،دار القلم للنشر والتوزيع.

مريم، رجاء (٢٠٠٧م) الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة للتعامل مع الضغوط النفسية" دراسة ميدانية على عينة من طلبة كلية التربية بجامعة دمشق"***مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس***، المجلد الخامس، العدد الأول.

المزروع، ليلى بنت عبد الله (٢٠٠٧م) فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للانجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى، ***مجلة العلوم النفسية والتربوية***.٦٩-٨٩ ،(٤) البحرين.

المشعان، عويد سلطان(٢٠٠٤م) ***ضغوط النفسية: النماذج التطبيقية ومهارات المواجهة من أجل النجاح*** مكتبة دار العروبة للنشر و التوزيع ، الكويت .
المصري، محمد(د.ت)***لسان العرب***،بيروت:دار صادر.
مكتب الضمان الاجتماعي النسوي بمدينة الرياض.
المنجد في اللغة والاعلام(١٩٨٨)،دار المشرق،بيروت،ط٣٧.
نجاتي،محمد (١٩٩٠). ***القرآن وعلم النفس*** ، القاهرة، دار الشروق،ط٣.

ثانياً:المراجع الأجنبية:

Adler,A.(1929):Problems of neross.Londlon,Kegan paul.
Boker, S.& Biscoconti ,T.; Bergeman, C (2006). Social support as a predictor of variability an examination of the adjustment trajectories of recent widows. Psychology and Aging, 21(3), 590-599
DeMichele, K. A. (2009). Memories of suffering: exploring the life story narratives of twice-widowed elderly women. Journal of Aging Studies, 23, 103-113.
Freeman,j.&polansky,n(2000):loneliess,depression stress,and social supports in neglectful families. American Journal of orthoppsychiatry ,Vol.63 ,pp. 597-605.
Lazarus.R.(1999).Hopei An emotionand avital coping resource against despair,Social Research,66(2)pp.202-216.
Maslow,A.(1942): The dynamics off psychological security-insecurty,Character and personality,10.331-344.
Silverman, P. (2004). Widow to Widow: How the bereaved help one another. (2ed). Brunner-Routelge: New York.

التَّجنُّب التجريبى وعلاقته بالقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة

إعداد

عبده على عبده سليمان

أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن

أ.د/ محمد أحمد إبراهيم سعفان

كلية التربية جامعة الزقازيق

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

استلام البحث : ٢٨ / ١٠ /٢٠١٩ قبول النشر : ١ / ١٢ / ٢٠١٩

المستخلص:

هدف البحث الحالى إلى تحديد العلاقة بين التَّجنُّب التجريبى والقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة، وكذلك التعرُّف على تأثير مُتَغَيِّرَىْ النوع ومستوى التَّجنُّب التجريبى على القلق الاجتماعى، والكشف عن أبعاد التَّجنُّب التجريبى التى تُنبئ بالقلق الاجتماعى، أُجْرِىَ البحث على عينة قوامها ٣٠٢ من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق (٧١ طالبًا، ٢٣١ طالبة)، طُبِّق عليهم مقياس القبول والفعل-٢ (إعداد " بوند وآخرين" (Bond, F. et al., 2011) ترجمة وتقنين الباحث، ومقياس القلق الاجتماعى إعداد الباحث، أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين التَّجنُّب التجريبى وأبعاده والقلق الاجتماعى وأبعاده، كما أوضحت نتائج البحث وجود تأثير دال إحصائيًا لعاملَىْ النوع ومستوى التَّجنُّب التجريبى بشكل منفصل على القلق الاجتماعى، فى حين لم يوجد تأثير لعامل التفاعل بينهم على القلق الاجتماعى، وأظهرت نتائج البحث أيضًا أن أبعاد التَّجنُّب التجريبى تُنبئ بظهور القلق الاجتماعى وأبعاده لدى عينة من طلاب الجامعة، وقد تم تفسير النتائج وتقديم التوصيات فى ضوء نتائج البحث.

الكلمات المفتاحية: التَّجنُّب التجريبى، القلق الاجتماعى، طلاب الجامعة.

Abstract:

This study aimed to explore the relationship between experimental avoidance and social anxiety in university students, as well as to examine the effect of gender variables and the level of experimental avoidance on social anxiety, and to detect the

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

dimensions of experimental avoidance that predict social anxiety. The study was conducted on a sample of 302 university students Zagazig University (71 students, 231 students), they complete the scale of acceptance and action-2 'Bond, F. et al., 2011' Translated by the researcher and the social anxiety scale prepared by the researcher, the results showed a positive statistically significant correlation between experimental avoidance and its dimensions and social anxiety, The results of the study also showed that there was a statistically significant effect of the gender factors and the level of experimental avoidance separately on social anxiety, while the interaction factor between them did not have any effect on social anxiety. The results also showed that the experimental avoidance dimensions predict the emergence of social anxiety and its dimensions in a sample of university students.
Keywords: Experimental Avoidance, Social Anxiety, University Students.

مقدمة:

إن طلاب الجامعة الذين يتمتَّعون بدرجة مرتفعة من المرونة النفسية نادرًا ما يشعرون بالتوتر، لاستخدامهم استراتيجيات مواجهة فعَّالة قائمة على تَقبُّل الأفكار والخبرات بدلًا من تَجنُّبها والهروب منها، كما أنهم يستطيعون التعبير عن مشاعرهم ويتعاملون بفعّالية مع الصعوبات والمشكلات التى تواجههم، الأمر الذى ينعكس على تفاعلهم الاجتماعى ورضاهم عن الحياة.

ويُعدُّ الخوف من التقييم الاجتماعى أو الإخفاق فى بعض الأمور أو مواجهة بعض الصعوبات فى الحياة اليومية أمورًا وتجارب طبيعية، يجب تقبلها، إلا أن عدم تقبُّل الأعراض المصاحبة لهذه المخاوف وتجنُّبها يؤدى إلى تفاقم المشكلة (Eifert, G. & Forsyth, J., 2005)؛ فإن محاولات تَجنُّب الأفكار والمشاعر والذكريات غير المرغوبة يجعل الشخص يشعر بالإنهاك النفسى والإحباط والتشاؤم وعدم القدرة على تحقيق الأهداف الشخصية، ويعيش حياة عصيبة ناتجة عن عدم تَقبُّل الخبرات الشخصية.

يُعدُّ التَّجنُّب التجريبى (أى عدم الرغبة فى تجربة ومعايشة الخبرات الداخلية المؤلمة) من منظور العلاج بالقبول والالتزام أحد العوامل الرئيسة المسئولة عن ظهور الأمراض والاضطرابات النفسية واستمرارها (Kingston, J., Clarke, S. & Remington, B., 2010, 146)، ويُعرَّف التَّجنُّب التجريبى بأنه عدم الاستعداد للاتصال مع التجارب والخبرات الخاصة غير المرغوبة، الأمر الذى يدفع الشخص للقيام ببعض المحاولات لتغيير محتوى تلك الأحداث والسياقات الخاصة أو تقليل عدد مرات تواترها (Hayes, S., Wilson, K., Gifford, E., Follette, V. & Strosahl, K., 1996, 1152). هذا النمط الجامد وغير المرن من التَّجنُّب التجريبى والانفعالى يُولِّد العديد من اضطرابات القلق، ويُزيد التَّوتُّر لدى الأشخاص القلِقِين.

يحدث التَّجنُّب التجريبى فى سياق أحداث الحياة التى يُنظر إليها على أنها تُمثِّل تهديدًا، واستخدمت معظم الدراسات التى بحثت التَّجنُّب التجريبى مقاييس التقرير الذاتي، وأهمُّها مقياس القَبُول والفعل بإصدارتها المختلفة (Hildebrandt, M. & Hayes, S., 2012, 551)، كما يُمكِن قياس التَّجنُّب التجريبى من خلال الاستماع لقصص الأشخاص عن مشاعرهم وذكرياتهم المُقلِقة وكيف يتجنَّبونها؛ وذلك اعتمادًا على ذاكرتهم كما فى دراسة كاشدان وآخرين (Kashdan, T., Breen, W., Afram, A. & Terhar, D., 2010, 528).

والأشخاص الذين يعانون من اضطراب القلق الاجتماعى يتجنَّبون باستمرار الإحساس بالأعراض الجسدية والانفعالية المصاحبة لقلقهم. لقد أشار كاشدان وستيجر (Kashdan, T. & Steger, M., 2006, 120) إلى أن الأشخاص الذين يعانون قلق اجتماعى شديد يمرُّون بعدد قليل من المواقف والأحداث الإيجابية والمبهجة بسبب ميلهم لكبت المشاعر والأفكار غير المرغوبة وتجنُّبِها، وأشارت دراسات أخرى إلى أن الأشخاص القلقين اجتماعيًا يميلون إلى إخفاء أو تجنُّب الأفكار والمشاعر السلبية حتى لو ارتبطت هذه الأفكار بهدف قيم (Kashdan, T. & Breen, W., 2008, 1; Kashdan, T., Morina, N. & Priebe, S., 2009, 185).

وعلى النقيض من ذلك يُعدُّ تقبُّل الأفكار، ووضوح الأهداف عاملين مهمَّين فى علاج أو تخفيف الاضطرابات النفسية؛ فقد أظهرت دراسة بلوك (Block, J., 2002) أن الاستعداد لتحقيق الأهداف القيِّمة على الرغم من الشعور بمشاعر القلق – بدلًا من تجنُّبها- يُعدُّ هدفًا مفيدًا عند علاج الأشخاص الذين يعانون من القلق الاجتماعى. وتمشِّيًا مع هذه النتائج توصل دالريمبل وهربرت (Dalrymple, K. & Herbert, J., 2007, 543) إلى انخفاض سلوكيات التَّجنُّب فى المراحل الأولى من برنامج قائم على القبول واليقظة العقلية خضع له أشخاص يعانون من القلق

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

الاجتماعى لمدة ١٢ أسبوعًا ترتب عليها تغيُّرات سلوكية للأفضل فى نهاية البرنامج. أى أن الأشخاص القلقين اجتماعيًا أصبحوا أكثر استعدادًا للدخول والبقاء فى المواقف الاجتماعية على الرغم من وجود الأفكار والمشاعر والأحاسيس الجسدية المصاحبة للقلق.

كذلك أشارت العديد من البحوث والدراسات السابقة إلى وجود علاقة بين التَّجنُّب التجريبى واضطرابات القلق مثل الإجهاد وكَرَب ما بعد الصدمة (Marx, B. & Sloan, D., 2005)، ونوبات الهلع (Tull, M. & Roemer, L., 2007)، والقلق المُعَمَّم (Berman, N., Wheaton, M., McGrath, P. & Abramowitz, J., 2010)، والضيق ونوعية الحياة واضطراب كَرَب ما بعد الصدمة والقلق الاجتماعى والاكتئاب (Kashdan, T. et al., 2009)، والقلق الاجتماعى (Panayiotou, G., Karekla, M. & Panayiotou, M., 2014)، والقلق والاكتئاب والضغوط وأعراض كَرَب ما بعد الصدمة (Bardeen, J. & Fergus, T., 2016)، وتوصلت دراسة كاشدان وآخرين (Kashdan, T. et al., 2010) إلى وجود علاقة بين التَّجنُّب التجريبى أو محاولات تغيير وتجنُّب الأفكار والمشاعر غير المرغوبة وبين تطوُّر الاضطرابات الانفعالية وخاصة مشاكل القلق.

ولا توجد - فى حدود اطِّلاع الباحث- بحوث فى البيئة العربية بحثت العلاقة بين التَّجنُّب التجريبى والقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة، لذا يسعى الباحث إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التَّجنُّب التجريبى والقلق الاجتماعى.

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث من زيادة الاهتمام بمجال الاضطرابات النفسية وأسبابها ومآلها ونسب انتشارها؛ فالاضطرابات النفسية تنتشر بين طلاب الجامعات بنسبة ٤٦٪ من عدد الطلاب، وذلك وفقًا لمسح أجراه أكثر من ٥٠٠ مركز للإرشاد الجامعى فى الولايات المتحدة خلال ١٢ شهرًا، وحصل القلق على أعلى نسبة انتشار بمعدل ٤٨.٢ ٪ بين الطلاب (Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D., Grant, B., Liu, S. & Olfson, M., 2008, 1429; LeViness, P., Bershad, C., & Gorman, K., 2017) وينتشر القلق الاجتماعى بنسبة ٣ ٪ بين طلاب الجامعة (Blanco, C. et al., 2008)، وأبلغ ٣١ ٪ منهم عن خوفهم الشديد من التحدث أمام الجمهور، كما أن حوالى ١٦ ٪ منهم أظهروا أعراض معتدلة إلى حادة للغاية للقلق الاجتماعى (Seim, R. & Spates, C., 2009, 49). وبإجراء تحليل اكلينيكى وتشخيصات متعمِّقة لطلاب إحدى الكليات بجامعة منتصف

الأطلسى تبين أن ٢٥ ٪ من طلابها يعانون من قلق اجتماعى شديد (Lipton, M., Weeks, J., Daruwala, S. & De Los Reyes, A., 2016, 465).

ومع إلى الدور الرئيس الذى تلعبه التفاعلات الاجتماعية فى حياتنا، إلا أن الأفراد الذين يعانون من قلق اجتماعى واندماج فى سلوكيات التَّجنُّب التجريبى لا يستمتعون بالتعزيزات الاجتماعية المتاحة فى بيئتهم (Flynn, M., Bordieri, M. & Berkout, O.,2019, 44).

فالتَّجنُّب التجريبى ينطوى على محاولات للهروب أو تجنب أو تقليل الأفكار والمشاعر والذكريات والأحاسيس الجسدية غير المرغوبة. وعلى الرغم من أن التَّجنُّب التجريبى قد يوفِّر بعض الراحة أو يخفف من تأثير التجارب الداخلية غير المرغوبة على المدى القصير، إلا إنه قد يؤدِّى إلى زيادة تلك الصعوبات النفسية على المدى الطويل (Flynn, M. et al., 2019, 45; Hayes, S. et al., 1996, 1155).

إن النماذج النظرية الحديثة قد اقترحت أن المشاعر والأفكار والخبرات السلبية قد تتطوَّر إلى درجة الاضطراب، وأكد ذلك ما قدمه إنجرام (Ingram, R., 1990, 156) من مراجعة شاملة للأدبيات التى اهتمت بدراسة الوعى والتركيز على الذات وتأثيره على تطوُّر اضطرابات: القلق والمزاج والأكل والذهان واستمرارها. إلا أن هايز وآخرين (Hayes, S. et al., 1996, 1152) قد افترضوا أن التَّجنُّب التجريبى عامل مهم فى تطور تلك الاضطرابات. وتمشيًا مع هذا جاء هذا البحث بغرض الكشف عن العلاقة المحتملة بين التَّجنُّب التجريبى والقلق الاجتماعى.

ويمكن تحديد مشكلة البحث فى التساؤلات الآتية:

١- هل توجد علاقة بين التَّجنُّب التجريبى والقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة؟
٢- هل يوجد تأثير لعامِلَىْ النوع (ذكور، إناث) ومستوى التَّجنُّب التجريبى (منخفض، مرتفع) على القلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة؟
٣- هل تُنبئ بعض أبعاد التَّجنُّب التجريبى دون غيرها بالقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى إلى ما يلى:

١- تحديد العلاقة بين التَّجنُّب التجريبى والقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة.
٢- التعرُّف على تأثير عامِلَىْ النوع (ذكور، إناث) ومستوى التَّجنُّب التجريبى (منخفض، مرتفع) على القلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة.
٣- الكشف عن إمكانية التَّنبُّؤ بالقلق الاجتماعى من أبعاد التَّجنُّب التجريبى لدى طلاب الجامعة.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالى فيما يلى:

١- أهمية الفئة التى يتناولها البحث؛ فشباب الجامعة هم قوة الأمة وعمادها وأساس تطوُّرها ونموُّها.

٢- يُعتبَر هذا البحث إضافة ذات قيمة للمكتبة العربية نظرًا للحداثة النسبية لدراسة التَّجنُّب التجريبى فى البيئة العربية - فى حدود اطِّلاع الباحث.

٣- يُعدُّ فهم طبيعة العلاقة بين التَّجنُّب التجريبى والقلق الاجتماعى خطوة مهمة نحو تصميم تدخُّلات وبرامج إرشادية مناسبة للطلاب.

٤- يَستخدِم هذا البحث مقياسًا حديثًا ومُتخصِّصًا فى تشخيص التَّجنُّب التجريبى مثل مقياس القَبُول والفعل- ٢ الأمر الذى أسهم فى التوصل لنتائج دقيقة. كما يُعدُّ هذا المقياس إضافة للمكتبة العربية.

٥- قد تُوَجِّه نتائج هذا البحث الباحثين نحو الدراسة والبحث فى مجال التَّجنُّب التجريبى والمتغيرات المرتبطة بظهور المرض النفسى من جوانبها النظرية والتطبيقية.

مصطلحات البحث:

أولًا: التَّجنُّب التجريبى هو الميل إلى تقييم الأفكار والمشاعر سلبيًا وبذل جهد كبير لتغيير أو تجنُّب الأحداث والخبرات الشخصية والمواقف غير المرغوبة التى حدثت فى الماضى وأدَّت إليها أو المواقف المُتوقَّع أن تؤدِّى إليها فى المستقبل.

ويعرِّف الباحث التّجنُّب التجريبى إجرائيًا بأنه الدرجة التى يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على مقياس القَبُول والفعل-٢ إعداد "بوند وآخرين" (Bond, F. et al., 2011) ترجمة وتقنين الباحث.

ثانيًا: القلق الاجتماعى هو خوف وتوتر زائد من المواقف الاجتماعية المختلفة التى يتوقَّع الفرد فيها التقييم السلبى أو حدوثه فعليًا عند التفاعل مع الآخرين أو التفكير فيه، مما يؤدِّى إلى عجز واضح فى وظائف الفرد الاجتماعية والمهنية والشخصية وظهور تغيرات فسيولوجية غير مرغوبة.

ويُعرِّف الباحث القلق الاجتماعى إجرائيًا بأنه الدرجة التى يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على مقياس القلق الاجتماعى إعداد الباحث.

محددات البحث:

تَتَحدَّد مجال البحث الحالى بالمحددات التالية:

١- **المحددات المكانية:** تحددت أدوات البحث الحالى بتطبيقها على عينة من طلاب كليات التربية جامعة الزقازيق.

٢- **المحددات الزمانية:** تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠١٨/٢٠١٩م.

٣- **المحددات البشرية:** تم تحديد البحث بالتطبيق على عينة قوامها (٣٠٢) طالبًا وطالبة من طلاب كليات التربية جامعة الزقازيق.

دراسات سابقة:

هدفت دراسة بيروكال وآخرين (Berrocal, C., Bernini, O. & Cosci, F., 2010) إلى استكشاف دور التَّجنُّب التجريبى فى مواقف القلق الاجتماعى. أجريت الدراسة على (١١٣) مشاركًا يعانون من قلق اجتماعى شديد وفقًا لدرجتهم على مقياس "ليبويتز" للقلق الاجتماعى تم تصنيفهم باستخدام مقياس القبول والفعل إلى مرتفعى ومنخفضى التَّجنُّب التجريبى، وتم مراعاة التكافؤ بين المجموعتين فى النوع والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمى والعمر الزمنى، أظهرت النتائج أن الأشخاص الذين لديهم مستوى مرتفع من القلق الاجتماعى لديهم مستوى مرتفع من التَّجنُّب التجريبى، كما أشارت النتائج إلى أن الأشخاص الذين يعانون من القلق الاجتماعى ذوى المستوى المرتفع من التَّجنُّب التجريبى قد أظهروا مستويات مرتفعة من الاكتئاب والاضطراب النفسى، ومستويات منخفضة من جودة الحياة والسعادة النفسية مقارنة بالأشخاص ذوى المستوى المنخفض من التَّجنُّب التجريبى. وتشير هذه النتائج إلى أن تخفيف التَّجنُّب التجريبى قد يؤثر إيجابيًا فى التخفيف من النتائج النفسية السلبية للقلق الاجتماعى، ويتماشى ذلك مع التوقُّعات النظرية للعلاج بالقَبُول والالتزام.

هدفت دراسة كاشدان وآخرين (Kashdan, T. et al., 2010) إلى الكشف عن العلاقة بين التَّجنُّب التجريبى والاضطرابات الانفعالية ثم إجراء برنامج علاجى لخفض تلك الروابط، أجريت الدراسة على (١٤٨) طالبًا من طلاب شعبة علم النفس بجامعة منتصف الأطلسى، وتم استخدام مقياس قلق التفاعل الاجتماعى، ومقياس الأعراض الاكتئابية ومقياس القبول والفعل، ومقياس تنظيم الانفعالات، وتم قياس التَّجنُّب التجريبى من خلال سياق حديث المريض عن خبراته المثيرة للقلق، ثم تم إجراء مقابلات وضع خلالها الباحثين علاقات بين أحداث المرضى والأفكار التَّجنُّبية، واهتم الباحثون بدراسة إمكانية قياس التَّجنُّب التجريبى كخاصية للذاكرة وعلاقته بالقلق الاجتماعى وأعراض الاكتئاب والغضب. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين التَّجنُّب التجريبى والانفعالات السلبية الشديدة وصعوبة المواجهة أثناء الأحداث المقلقة، وحيوية الذاكرة، والاتجاه لقمع الانفعال. وتنبَّأ التَّجنُّب التجريبى بزيادة القلق الاجتماعى خلال ثلاثة أشهر، وأكد الباحثون أن النتائج لا تُعزى إلى الحالة الانفعالية

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

للذاكرة، تُشير النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة إلى أن التَّجنُّب التجريبى يُعد بُعدًا مهمًا فى قصص الأشخاص الحياتية، وأكثر صلة بمشاكل القلق الاجتماعى.

أجرى جليك وأورسيلو (Glick, D. & Orsillo, S., 2011) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة بين القلق الاجتماعى والتركيز على الذات والتَّجنُّب التجريبى والضغوط، افترض الباحثون أن الانتباه للتركيز على الذات قد يعكس محاولات التحكم أو تغيير الخبرات الداخلية (التَّجنُّب التجريبى)، أُجرِيت الدراسة على طلاب جامعيين يعانون من قلق اجتماعى شديد، أبلغ الطلاب عن خوف شديد من فقدان السيطرة على الانفعالات وزيادة كبت الأفكار، وضيق شديد من الانفعالات، وسيطرة تخيُّليَّة أقل على الانفعالات مقارنة بالذين لديهم درجة منخفضة من القلق الاجتماعى، وجاء التَّجنُّب التجريبى والضغوط كعامل وسيط جزئيًا فى العلاقة بين الانتباه للتركيز على الذات ودرجات القلق الاجتماعى.

هدفت دراسة فينا وآخرين (Venta, A., Sharp, C. & Hart, J., 2012) إلى الكشف عن العلاقة بين التَّجنُّب التجريبى واضطرابات القلق، واختبار قدرة مقياس التَّجنُّب والاندماج Avoidance and Fusion Questionnaire (إعداد: جريكو ولامبرت، وبير Greco, Lambert, & Baer, 2008) فى الكشف عن اضطراب القلق لدى عينة من المرضى المراهقين. تم التحقُّق من العلاقة بين التَّجنُّب التجريبى واضطرابات القلق بالاعتماد على التقارير الذاتية وتقرير الوالدين، والمقابلة الاكلينيكية أثناء محاولات المرضى السيطرة على أعراض الاكتئاب والأعراض الجسدية. أُجرِيت الدراسة على (١١١) مراهقًا محجوزًا بالمستشفى الداخلى بمتوسط عمر زمنى (١٦.١٤) وانحراف معيارى (١.٣٩)، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيًا بين اضطراب القلق والتَّجنُّب التجريبى. كما توصلت النتائج إلى تمتع مقياس التَّجنُّب والاندماج بخصائص سيكومترية جيدة، وأن المقياس يستطيع التنبؤ بالاضطرابات الانفعالية وخاصة القلق.

هدفت دراسة مهافى وآخرين (Mahaffey, B., Wheaton, M., Fabricant, L., Berman, N. & Abramowitz, J., 2013) إلى دراسة العلاقة بين الإدراك المُختلّ وظيفيًا والتَّجنُّب التجريبى، إضافة إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بأعراض القلق الاجتماعى من التَّجنُّب التجريبى، أُجرِيت الدراسة على (١٧٣) فردًا من مرتفعى القلق الاجتماعى، و(٢٣٣) من منخفضى القلق الاجتماعى من طلاب الجامعة بمتوسط عمر زمنى ٢٠.٠١ عامًا وانحراف معيارى (٢.٠٦) بواقع ٦٦.٣٪ من إناثًا، طُبق عليهم مقياس القلق الاجتماعى ومقياس الإدراك المختل، ومقياس التَّجنُّب التجريبى، ومقياس الضغوط العامة، أظهرت النتائج وجود علاقة

دالـة إحصـائيًا متبادلـة بـين كـل مـن القلـق الاجتمـاعي والتَّجنُّـب التجريبـى والإدراك المختل. وكشف تحليل الانحدار المتعدد عن تنبؤ التَّجنُّب التجريبى والإدراك المختل بأعراض القلق الاجتماعى.

كمـا أجرى كاشدان وآخرون (Kashdan, T., Goodman, F., Machell, K., Kleiman, E., Monfort, S., Ciarrochi, J. & Nezlek, J., 2014) دراستين بهدف الكشف عن العلاقة بين التَّجنُّب التجريبى والقلق فى سياق التفاعلات الاجتماعية فى المواقف الحقيقية. أجريت الدراسة الأولى خلال أسبوعين؛ إذ خضع ٣٧ مشاركًا يعانون من اضطراب القلق الاجتماعى و٣٨ شخصًا لا يعانون من القلق الاجتماعى كمجموعة ضابطة لمواقف تفاعل اجتماعى وجهًا لوجه تم ترتيبها، أجاب الأعضاء على مقياس التَّجنُّب التجريبى ومقياس القلق الاجتماعى. أظهرت النتائج ارتباط التَّجنُّب التجريبى اللحظى إيجابيًا بأعراض القلق أثناء التفاعلات الاجتماعية وكان له تأثير قوى على الأشخاص الذين يعانون من القلق الاجتماعى. بينما أظهر الأشخاص الذين لديهم درجة منخفضة من التَّجنُّب التجريبى حساسية أكبر لمستوى التهديد الموقفى مقارنة بالأشخاص الذين لديهم درجة مرتفعة من التَّجنُّب التجريبى. فى الدراسة الثانية خضع المشاركون للقاء مرتب مسبقًا مع شخص غريب بهدف إجراء محادثة يتم فيها الكشف عن الذات أو إجراء محادثة قصيرة، أظهرت النتائج وجود قدر كبير من التَّجنُّب التجريبى أثناء محادثة الكشف عن الذات تبعها زيادة مؤقتة فى القلق الاجتماعى خلال فترة التفاعل؛ لم يتم ملاحظة مثل هذا التأثير فى موقف المحادثة القصيرة. مما سبق تؤكد النتائج السابقة عن وجود علاقة بين التَّجنُّب التجريبى والقلق الاجتماعى فى المواقف الحقيقية والمواقف المرتبة مسبقًا. كما أن تأثير التَّجنُّب التجريبى يتوقف على مستوى التهديد الاجتماعى المحتمل والفرص.

هدفت دراسة باكنر وآخرين (Buckner, J., Zvolensky, M., Farris, S. & Hogan, J., 2014) إلى اختبار العلاقة بين التَّجنُّب التجريبى والقلق الاجتماعى واستراتيجيات المواجهة لدى متعاطى الحشيش، ودوره فى توسط العلاقة بين القلق الاجتماعى واستراتيجيات المواجهة لديهم. أجريت الدراسة على (١٠٣) من البالغين الذين تعاطوا الحشيش خلال الشهر السابق، أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائيًا بين القلق الاجتماعى والتَّجنُّب التجريبى، والذى كان مرتبطًا بقوة باستراتيجيات المواجهة. وأشارت تحليلات المتابعة إلى أن التَّجنُّب السلوكى كان النوع الفرعى الوحيد للتجنب التجريبى الذى يرتبط بكل من القلق الاجتماعى ودوافع المواجهة بعد التحكم فى المتغيرات الأخرى. يتوسط التَّجنُّب التجريبى (بصفة عامة) والتَّجنُّب السلوكى (بصفة خاصة) العلاقة بين القلق الاجتماعى واستراتيجيات المواجهة. وتشير النتائج بصفة عامة إلى أن التَّجنُّب التجريبى (وخاصة التَّجنُّب

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

السلوكى) قد يلعب دورًا مهمًا فى تعاطى الحشيش، خاصة بين الأشخاص القلقين اجتماعيًا المدمنين.

هدفت دراسة (Boullion, G., 2015) إلى معرفة العلاقة بين القلق والتَّجنُّب التجريبى والقيم فى التجارب اليومية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالبًا جامعيًا من أعراق مختلفة، استخدمت الدراسة التقييم اللحظى البيئى من أجل رصد القلق فى التجارب الفورية، ومقياس التَّجنُّب التجريبى، بالإضافة إلى الاستبيانات الديموغرافية، واستبيان التفضيلات، واستبيان القبول والفعل-٢، ومقياس بِك للقلق، واستبيان القيم، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين القلق والتَّجنُّب التجريبى، ووجود علاقة سلبية بين التَّجنُّب التجريبى والقيم.

هدفت دراسة سلطانى وآخرين (Soltani, E., Hosseini, Z. & Naghizadeh, P., 2018) إلى تقييم العلاقة بين التَّجنُّب التجريبى والاندماج المعرفى والقلق فى إطار التفاعلات الاجتماعية، تكونت العينة من (٣٢٤) طالبًا جامعيًا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، تم استخدام مقياس القبول والفعل-٢، ومقياس القبول والفعل – للقلق الاجتماعى، ومقياس الاندماج المعرفى، ومقياس تصديق المشاعر والأفكار المسببة للقلق، ومقياس قلق التفاعل الاجتماعى، اعتمدت الدراسة على معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار فى تحليل البيانات، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين التَّجنُّب التجريبى وقلق التفاعل الاجتماعى، وعلاقة سلبية بين القبول والفعل – للقلق الاجتماعى وقلق التفاعل الاجتماعى، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الاندماج المعرفى وتصديق المشاعر والأفكار المسببة للقلق وقلق التفاعل الاجتماعى، وتنبَّأ التَّجنُّب التجريبى بقلق التفاعل الاجتماعى فى الاتجاه الطردى، وتنبَّأ كل من القبول والفعل عكسيًّا بقلق التفاعل الاجتماعى. كما تم التنبؤ بقلق التفاعل الاجتماعى من كل من الدرجة الكلية للاندماج المعرفى ومكونات تصديق مشاعر وأفكار القلق الاجتماعى (الأعراض الجسدية والتقييم السلبى إلّا أن التنظيم الانفعالى تنبَّأ عكسيًّا بقلق التفاعل الاجتماعى). عمومًا أظهرت الدراسة وجود علاقة بين التَّجنُّب التجريبى والاندماج المعرفى وقلق التفاعل الاجتماعى.

بحثت دراسة فلين وآخرين (Flynn, M. et al., 2019) تأثير تقبُّل أعراض القلق الاجتماعى (الخوف من التقييم، وقلق التفاعل الاجتماعى) على العلاقة بين هذه الأعراض والاكتئاب، أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٩٦١) طالبًا جامعيًا، طبق عليهم مقياس القبول والفعل- للقلق الاجتماعى، ومقياس الرهاب الاجتماعى، ومقياس قلق التفاعل الاجتماعى، ومقياس الاكتئاب والقلق والضغوط، ومقياس لفحص الانتباه عبر الإنترنت. وأظهرت النتائج وجود علاقة عكسية بين القبول وكلٍّ

من الخوف من التقييم وقلق التفاعل الاجتماعى والاكتئاب. كما يقوم القبول بدور الوسيط فى ظهور أو عدم ظهور العلاقة بين أعراض القلق الاجتماعى والاكتئاب. وتدعم هذه النتائج العلاجات التى تستهدف زيادة القبول لخفض وعلاج الاضطرابات النفسية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

هدفت معظم الدراسات السابقة إلى التعرُّف على العلاقة بين التَّجنُّب التجريبى والقلق الاجتماعى، أو العلاقة بين القبول ووضوح القيم واضطرابات القلق، كما هدفت بعض الدراسات إلى تقديم مقاييس جديدة لتشخيص التَّجنُّب التجريبى وقياس قدرتها على التنبؤ بالقلق الاجتماعى. فى حين هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن إمكانية التنبؤ بالقلق الاجتماعى من التَّجنُّب التجريبى. وأخيرًا هدفت بعض الدراسات إلى الكشف عن دور التَّجنُّب التجريبى كمتغير وسيط بين استراتيجيات المواجهة والقلق الاجتماعى.

أجريت معظم الدراسات على عينة من المراهقين وخاصة طلاب الجامعة. واستخدمت معظم الدراسات مقياس القبول والفعل لتقييم التَّجنُّب التجريبى، فى حين تم استخدام مقاييس متنوعة لقياس القلق الاجتماعى.

وأشارت نتائج معظم الدراسات إلى وجود علاقة بين التَّجنُّب التجريبى والقلق الاجتماعى واضطرابات القلق بصفة عامة، كما تنبَّأ التَّجنُّب التجريبى بالقلق الاجتماعى فى بعض الدراسات، وفى دراسات أخرى لم ينبَّأ التَّجنُّب التجريبى بالقلق الاجتماعى، وتوسط التَّجنُّب التجريبى العلاقة بين القلق الاجتماعى والاضطرابات الأخرى.

فروض البحث

فى ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة يمكن صياغة فروض البحث الحالى على النحو التالى :

١- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التَّجنُّب التجريبى والقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة.
٢- يوجد تأثير دال إحصائيًا لعاملى النوع (ذكور – إناث) ومستوى التَّجنُّب التجريبى (منخفض - مرتفع) والتفاعل بينهما على القلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة.
٣- تُنبئ بعض أبعاد التَّجنُّب التجريبى دون غيرها بالقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولًا - منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفى الارتباطى للتعرُّف على العلاقة بين التَّجنُّب التجريبى والقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

ثانيًا - عينة البحث: تكونت عينة البحث من (٣٠٢) من طلاب وطالبات كلية التربية جامعة الزقازيق، بواقع (٧١ طالبًا، ٢٣١ طالبة) تراوحت أعمارهم بين (١٩-٢١) عامًا بمتوسط عمر زمنى (٢٠) عامًا، وانحراف معيارى (١.٤١).

ثالثًا: أدوات البحث:

١- مقياس القلق الاجتماعى: (إعداد : الباحث)

اتَّبع الباحث الخطوات التالية لإعداد مقياس القلق الاجتماعى:

أ- مراجعة الأُطر النظرية، وما توفَّر لدى الباحث من دراسات وبحوث سابقة:

راجع الباحث الأُطر النظرية وخاصة DSM- IV; DSM-5 وما توفر من دراسات وبحوث سابقة تناولت القلق الاجتماعى بهدف تحديد مفهوم القلق الاجتماعى وأبعاده، والتعريف الإجرائى لكل بُعد، مما ساعد الباحث على بناء المقياس الحالى.

ب- الاطلاع على المقاييس المتاحة المتصلة بالقلق الاجتماعى ومنها:

- مقياس قلق التفاعل الاجتماعى Social Interaction Anxiety Scale (SIAS) إعداد (Mattick, R. & Clarke, J., 1998). ومقياس الرهاب الاجتماعى Social Phobia Anxiety Scale (SPS) إعداد (Mattick, R. & Clarke, J., 1998). ومقياس القلق الاجتماعى للمراهقين (SAS-A) إعداد لاجريكا ولوبيز (La Greca, A. & Lopez, N., 1998). ومقياس القلق الاجتماعى إعداد منى حمودة، ونشوى أبوبكر (٢٠١٥). ومقياس القلق الاجتماعى إعداد ليرى Leary (١٩٨٣) ترجمة وتقنين محمد عبد الرحمن، وهانم عبد المقصود (١٩٩٤). ومقياس القلق الاجتماعى إعداد سامر رضوان (٢٠٠١).

❖ **مبررات إعداد مقياس القلق الاجتماعى:**

- اختلاف مجتمع وعينة المقاييس المتوفرة مع مجتمع وعينة البحث الحالى.
- عدم احتواء المقاييس المتوفرة على المُفردات والأبعاد التى تتناسب مع عينة البحث الحالى.

ج- إعداد المقياس فى صورته المبدئية :

فى ضوء ما سبق استطاع الباحث إعداد الصورة الأولية للمقياس التى اشتملت على ثلاثة أبعاد وهى: قلق التفاعل ويتكون من (١٠) مُفردات، والخوف من التقييم السلبى ويتكون من (١٠) مُفردات، الأعراض الفسيولوجية ويتكون (٩) مُفردات.

د- حساب الاتساق الداخلى للمقياس Internal Consistency:

اعتمد الباحث على الاتساق الداخلى للتأكد من صلاحية المقياس وثباته، حيث تم حساب الاتساق الداخلى لمُفردات المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين كل مُفردة والدرجة الكلية للبُعد الذى تنتمى إلية المُفردة؛ فقد تراوحت معاملات الارتباط

بين ٠.١٧ إلى ٠.٦٤، عند مستوى دلالة (٠.٠١). كما تم اختبار اتساق الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس حيث تراوحت معاملات الارتباط بين ٠.٧٥ إلى ٠.٨٨ عند مستوى دلالة (٠.٠١).

ه- قياس الخصائص السيكومترية لمقياس القلق الاجتماعى:

أولًا - صدق المقياس: تم حساب الصدق الظاهرى من خلال العرض على المحكمين، وتراوحت نسبة اتفاق المحكمين على كل مُفردة من مُفردات مقياس القلق الاجتماعى بين (٨٠٪ إلى ١٠٠٪)، واستخدم الباحث الصدق العاملى الاستكشافى للتحقق من صدق المقياس على عينة قوامها (١٥٠) طالبًا وطالبة، حيث أجرى الباحث التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية "لهوتلينج" وتدوير المحاور بطريقة فاريمكس "لكايزر" (فى حالة وجود أكثر من عامل)، وأسفر التحليل عن وجود ثلاثة عوامل تتشبع عليها جميع المُفردات بنسبة تباين مقدارها ٤٥.٤٤٪، ولجعل العوامل أكثر نقاءً ووضوحًا رأى الباحث رفع الحد الأدنى لتشبع العوامل إلى ٠.٣٩، كما يتضح من الجدول رقم (١).

جدول (١)

الصدق العاملى الاستكشافى لمقياس القلق الاجتماعى بعد التدوير

المُفردات	البُعد الأول	البُعد الثاني	البُعد الثالث	الاشتراكيات
١٣	٠.٧٩١			٠.٦٥٧
١	٠.٧١٧			٠.٥٨٤
١٠	٠.٧١٣			٠.٥٥٢
٢٢	٠.٦٦٦			٠.٥٠٧
١٦	٠.٥٠٣	٠.٥٠١		٠.٥٣٢
١٩	٠.٤٨٥			٠.٢٥٥
٤	٠.٤٤٩			٠.٣٨٣
٢٥	٠.٤٢٧			٠.٢٣٣
٧	٠.٤٠٠			٠.٢٢٢
٩		٠.٧٤٢		٠.٦١٧
٢٤		٠.٦٧٩		٠.٥٣٤
١٥		٠.٦٦٤		٠.٥٢٧
٦		٠.٦٥١		٠.٥٠٣
١٢		٠.٥٧٦	٠.٤٢٩	٠.٥٦٠
١٨		٠.٥٥٠		٠.٤٣٧
٢٧		٠.٥١١	٠.٣٩٦	٠.٥٠٩
٣		٠.٤٣٠		٠.٢١١

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

١١			٠.٧٣٨	٠.٥٦٠
٥			٠.٦٤٨	٠.٤٥٤
٢٠			٠.٦٢٧	٠.٤٨٧
١٧			٠.٦١٧	٠.٤٢٤
٨			٠.٦١٣	٠.٥٤٣
٢٣	٠.٤١٢		٠.٤٣٦	٠.٥٠٨
١٤			٠.٣٩٤	٠.١٨٤
الجذر الكامن	٤.١٤	٤.٠٣	٣.٢٠	١١.٣٧
نسبة التباين	٪١٦.٥٤	٪١٦.١٢	٪١٢.٧٩	٪٤٥.٤٤

يتضح من الجدول رقم (١) ما يلى:

- تشبَّعت مُفردات المقياس على العوامل الثلاثة بنسبة تباين إجمالية ٤٥.٤٤٪ (١٦.٥٤٪، ١٦.١٢٪، ١٢.٧٩٪ على التوالى).
- تشبَّع العامل الأول بالمُفردات التالية (١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥) ويمكن تسميته "قلق التفاعل".
- تشبَّع العامل الثانى بالمُفردات التالية (٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢٤، ٢٧) ويمكن تسميته "الأعراض الفسيولوجية".
- تشبَّع العامل الثالث بالمُفردات التالية (٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣) ويمكن تسميته "الخوف من التقييم السلبي".
- تم استبعاد المُفردات التالية (٢، ٢١، ٢٦، ٢٨، ٢٩) من الصورة النهائية للمقياس لعدم تشبُّعها على أى من العوامل الثلاثة.

ولأن جميع المُفردات تشبعت على عوامل المقياس فإن ذلك يُشير إلى ارتباط مُفرداته وتكاملها، مما يدل على الصدق العاملى للمقياس.

ثانيًا - ثبات المقياس بطريقة ألفا – كرونباخ :

تمتعت أبعاد المقياس بدرجة عالية من الثبات حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠.٧٦ – ٠.٨٣)، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل ٠.٨٩.

و- الصورة النهائية للمقياس:

يتكون المقياس فى صورته النهائية من (٢٤) مُفردة، موزعة على ثلاثة أبعاد هى قلق التفاعل، الخوف من التقييم السلبى، والأعراض الفسيولوجية، يجيب المفحوص على المقياس فى نفس ورقة الأسئلة، حيث توجد أمام كل مُفردة ثلاثة بدائل هى: (تنطبق علىَّ- تنطبق علىَّ بدرجة متوسطة - لا تنطبق علىَّ). تُصحَّح جميع المُفردات فى الاتجاه الموجب أى أن الدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع درجة القلق

الاجتماعى والدرجة المنخفضة تدل على انخفاض درجة القلق الاجتماعى لدى الفرد، وتتراوح درجة المقياس من ٢٧ إلى ٨١ درجة.

٢- مقياس القبول والفعل- ٢ Acceptance and Action Questionnaire II (AAQ- II) – إعداد "بوند وآخرين" (Bond, F. et al., 2011) ترجمة وتقنين الباحث.

ظهرت هذه النسخة المنقحة على يد بوند وآخرين (Bond, F., Hayes, S., Baer, R., Carpenter, K., Guenole, N., Orcutt, H., ... & Zettle, R., 2011) ويتكون المقياس من عشر فقرات؛ تم إجراء التحليل العاملى لاستخلاص العوامل بطريقة (Direct Oblimin) وتم استخلاص عاملين تشبعت عليهما العبارات، ولجعل العوامل أكثر نقاءً تم رفع الحد الأدنى لتشبُّع العوامل إلى ٠.٤٠، كان للعامل الأول قيمة ذاتية (الجذر الكامن) ٤.٦٤ ويمثل ٤١.٤٧٪ من التباين، وتكون من ٧ مُفردات مصاغة بطريقة سلبية وهذه المُفردات هى (٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩)، أما العامل الثانى فقد كان له قيمة ذاتية Eigenvalue ١.٠٦ ويمثل ٤.٤٩٪ من التباين، وتكون من ٣ عبارات مصاغة بطريقة إيجابية وهى (١، ٦، ١٠).

الهدف من المقياس: تشخيص التَّجنُّب التجريبى للأفراد من خلال قياس (قَبول أو تجنُّب الأفكار والمشاعر غير السارة وعدم القيام بفعل ملتزم تجاه تحقيق الأهداف)، بطريقة التقرير الذاتى. لا يُستخدم المقياس فى تشخيص الاضطرابات النفسية ولكنه يساعد فى التنبؤ بالأعراض التى تحدِّد الاضطراب، كما أنه يستخدم لتشخيص نموذج مُحدَّد من الأمراض التى تنطوِى على عدم المرونة النفسية. ويتمتع المقياس بدرجة صدق تقارُبِى، وتكوين فرضِى، وصدق تلازُمِى جيدة، وتمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات تحقق الباحثين منها بطريقة إعادة الاختبار بعد مرور ثلاثة أشهر (r= 0.81) وبعد ١٢ شهر (r= 0.79) وتم استخدام المقياس فى العديد من الدراسات الأجنبية وتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات.

ترجمة المقياس:

ترجم الباحث المقياس وعرض الترجمة والنسخة الأجنبية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين باللغة الإنجليزية وعلم النفس والصحة النفسية. ثم طبق الباحث المقياس على عينة البحث الحالى لحساب الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق وثبات واتساق داخلى.

ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس فى البحث الحالى استخدم الباحث الأساليب الآتية:

أولًا - الاتساق الداخلى : تم حساب الاتساق الداخلى للأبعاد عن طريق حساب مُعامل الارتباط بين درجة كل مُفردة من مُفردات المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذى

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

تنتمى إليه، بعد حذف المُفردة من الدرجة الكلية للمقياس، وتراوحت مُعاملات الارتباط بين ٠.٤٢ إلى ٠.٦٧ عند مستوى دلالة ٠.٠١.

ثانيًا - صدق المقياس: للتحقق من الصدق العاملى للمقياس أجرى الباحث التحليل العاملى بطريقة المُكوِّنات الأساسية "لهوتلينج" وتدوير المحاور بطريقة فاريمكس "لكايزر" (فى حالة وجود أكثر من عامل) وأسفر التحليل عن وجود عاملين يتشبَّع عليهما جميع المُفردات بنسبة تباين مقدارها ٥٣.٩٧٪، ولجعل العوامل أكثر نقاءً ووضوحًا رأى الباحث رفع الحد الأدنى لتشبُّع العوامل إلى ٠.٦٠، كما يتضح من الجدول رقم (٢).

جدول (٢)

الصدق العاملى لمقياس القبول والفعل-٢

المُفردات	تشبعات العوامل قبل التدوير		تشبعات العوامل بعد التدوير		الاشتراكيات
	١	٢	١	٢	
١		٠.٦٠٧		٠.٦٣٢	٠.٤١٢
٢	٠.٦٨٥		٠.٧٤١		٠.٥٥٥
٣	٠.٦٥٥		٠.٧٩٥		٠.٦٣٩
٤	٠.٧٥٢		٠.٧٤٦		٠.٥٩٩
٥	٠.٧٦٥		٠.٦٤٥		٠.٥٨٨
٦	٠.٥٠٦			٠.٦٢٠	٠.٤٣٩
٧	٠.٦٢١		٠.٦٩١		٠.٤٧٩
٨	٠.٧٣٧		٠.٥٨٩		٠.٥٥٦
٩	٠.٧٦٥		٠.٦٠٤		٠.٦٠٣
١٠		٠.٥٦١		٠.٧١٤	٠.٥٢٧
الجذر الكامن	٤.٠٨	١.٣٢	٣.٤٣	١.٩٧	٥.٤
نسبة التباين	٤٠.٧٦٪	١٣.٢١٪	٣٤.٣٠٪	١٩.٦٧٪	٥٣.٩٧٪

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يلى:

- تشبَّعت مُفردات المقياس على عاملين بنسبة تباين إجمالية ٥٣.٩٧٪ (٣٤.٣٠٪، ١٩.٦٧٪، على التوالى).
- تشبَّع العامل الأول بالمُفردات التالية (٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩) ويمكن تسميته "بُعد التَّجنُّب".
- تشبَّع العامل الثانى بالمُفردات التالية (١، ٦، ١٠) ويمكن تسميته "عدم القبول". ولم يتم استبعاد أى مُفردة من الصورة النهائية للمقياس.

ولأن جميع المُفردات تشبَّعت على عوامل المقياس فإن ذلك يُشير إلى ارتباط مُفرداته وتكاملها، مما يدل على الصدق العاملى للمقياس.

ثالثًا - ثبات المقياس بطريقة ألفا – كرونباخ :

تمتَّع المقياس بدرجة عالية من الثبات حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٠.٧٩ إلى ٠.٨٢ وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (٠.٨٢).

طريقة تصحيح المقياس:

يجيب المفحوص على المقياس فى نفس ورقة الأسئلة، حيث توجد أمام كل مُفردة ثلاثة بدائل هى (تنطبق علىَّ- تنطبق علىَّ بدرجة متوسطة- لا تنطبق علىَّ). وتتراوح الدرجات لكل مُفردة ما بين درجة واحدة وثلاث درجات (٣، ٢، ١) فى المُفردات السالبة وهى (٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩)، وتعكس الدرجات فى المُفردات الموجبة وهى (١، ٦، ١٠) وتتراوح درجة المقياس من ١٠- ٣٠ درجة، والدرجة المرتفعة للمقياس تدل على ارتفاع درجة التَّجنُّب للأفكار والمشاعر والخبرات وانخفاض درجة القبول والالتزام بالتغيير للأفضل. والدرجة المنخفضة تدل على انخفاض درجة التَّجنُّب للأفكار والمشاعر والخبرات وارتفاع درجة القبول والفعل الملتزم تجاه التغيير للأفضل.

ويُقاس التَّجنُّب التجريبى من خلال الدرجة الكلية لمجموع استجابات المفحوص على مُفردات مقياس القبول والفعل المستخدم فى البحث الحالى.

رابعًا - المعالجات الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية Spss .

نتائج البحث ومناقشتها

(١) اختبار صحة الفرض الأول: وينص الفرض الأول على: " توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التَّجنُّب التجريبى والقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة.

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون لفحص اتجاه العلاقة بين التَّجنُّب التجريبى وأبعاد القلق الاجتماعى والدرجة الكلية له، وتتلخص النتائج فى الجدول التالى:

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

جدول (٣)
معامل الارتباط بين التَّجنُّب التجريبى وأبعاد القلق الاجتماعى والدرجة الكلية له لدى عينة من طلاب الجامعة (ن= ٣٠٢)

	قلق التفاعل	الخوف من التقييم السلبي	الأعراض الفسيولوجية	الدرجة الكلية للقلق الاجتماعي
بُعد التَّجنّب	**٠.٤٤٠	**٠.٤٧١	**٠.٤٨٦	**٠.٥٦٤
بُعد عدم القبول	**٠.٢١٨	**٠.٢٥٣	**٠.٣١٩	**٠.٣١٩
الدرجة الكلية للتجنب التجريبى	**٠.٤٠٢	**٠.٤٦٩	**٠.٥٠٣	**٠.٥٦٦

** دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٣) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند (٠.٠١) بين أبعاد التَّجنُّب التجريبى والدرجة الكلية له وأبعاد القلق الاجتماعى والدرجة الكلية له.

(٢) اختبار صحة الفرض الثانى: وينص الفرض الثانى على: يوجد تأثير دال إحصائيًا لعاملى النوع (ذكور – إناث) ومستوى التَّجنُّب التجريبى (منخفض - مرتفع) والتفاعل بينهما على القلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة.

جدول (٤)
البيانات الوصفية لعينة البحث على مقياس القلق الاجتماعى فى ضوء متغيرى النوع ومستوى التَّجنُّب

النوع	مستوى التَّجنُّب	العدد	بُعد قلق التفاعل		بُعد الخوف من التقييم السلبى		بُعد الأعراض الفسيولوجية		الدرجة الكلية للقلق الاجتماعى	
			متوسط	انحراف معيارى	متوسط	انحراف معيارى	متوسط	انحراف معيارى	متوسط	انحراف معيارى
ذكور	منخفض	٤٨	١٣.٦٣	٢.٧٣	١١.٤٦	٢.٢٦	١١.٦٥	٢.٤٠	٣٦.٧٣	٥.٧٤
	مرتفع	٢٢	١٥.٤١	٢.٧٢	١٣.٥٩	٢.٦٧	١٢.٧٣	٣.١٨	٤١.٧٣	٦.٩٧
	المجموع	٧٠	١٤.١٩	٢.٨٣	١٢.١٣	٢.٥٨	١١.٩٩	٢.٧٠	٣٨.٣٠	٦.٥٣
إناث	منخفض	١٠٩	١٤.٣٦	٣.٤٩	١٠.٥٣	٢.٣٠	١٢.٣٠	٣.١١	٣٧.١٩	٦.٨١
	مرتفع	١٢٣	١٧.٨٢	٤.٠١	١٣.١٤	٣.٠٨	١٥.٤٠	٣.٩٧	٤٦.٣٦	٨.٨٧
	المجموع	٢٣٢	١٦.١٩	٤.١٥	١١.٩١	٣.٠٣	١٣.٩٤	٣.٩١	٤٢.٠٥	٩.١٨

المجموع	منخفض	١٥٧	١٤.١٣	٢.٢٩	١٠.٨٢	٢.٣٢	١٢.١٠	٢.٩٢	٣٧.٠٥	٦.٤٩
	مرتفع	١٤٥	١٧.٤٦	٣.٩٣	١٣.٢١	٣.٠١	١٤.٩٩	٣.٩٧	٤٥.٦٦	٨.٧٥
	المجموع	٣٠٢	١٥.٧٣	٣.٩٧	١١.٩٦	٢.٩٣	١٣.٤٩	٣.٧٥	٤١.١٨	٨.٧٧

جدول (٥)
تحليل تباين ثنائى الاتجاه لتفاعل كلٍّ من النوع (ذكور- إناث) ومستوى التَّجنُّب (منخفض- مرتفع) على القلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قلق التفاعل	النوع (أ)	١١٨.٣١	١	١١٨.٣١	٩.٣٣	٠.٠١
	مستوى التَّجنُّب (ب)	٣٢٩.٤٠	١	٣٢٩.٤٠	٢٥.٩٧	٠.٠١
	تفاعل أ× ب	٣٣.٧٣	١	٣٣.٧٣	٢.٦٦	غير دالة
	تباين الخطأ	٣٧٧٩.٦٨	٢٩٨	١٢.٦٨		
	المجموع	٧٩٤٤٨.٠	٣٠٢			
الخــوف مــن التقييم السلبى	النوع (أ)	٢٢.٧٥	١	٢٢.٧٥	٣.٢١	غير دالة
	مستوى التَّجنُّب (ب)	٢٦٨.٦٣	١	٢٦٨.٦٣	٣٧.٨٨	٠.٠١
	تفاعل أ× ب	٢.٦٨	١	٢.٦٨	٠.٣٨	غير دالة
	تباين الخطأ	٢١١٣.٠٢	٢٩٨	٧.٠٩		
	المجموع	٤٥٨٠١.٠	٣٠٢			
الأعــــراض الفسيولوجية	النوع (أ)	١٣٢.٥٠	١	١٣٢.٥٠	١١.٤٣	٠.٠١
	مستوى التَّجنُّب (ب)	٢٠٨.٧٣	١	٢٠٨.٧٣	١٧.٩٩	٠.٠١
	تفاعل أ× ب	٤٨.٥٣	١	٤٨.٥٣	٤.١٩	٠.٠٥
	تباين الخطأ	٣٤٥٥.٨٣	٢٩٨	١١.٦٠		
	المجموع	٥٩١٩٢.٠	٣٠٢			
الدرجـة الكليـة للقلـــــــــق الاجتماعى	النوع (أ)	٣١٠.٤٢	١	٣١٠.٤٢	٥.٣٩	٠.٠٥
	مستوى التَّجنُّب (ب)	٢٣٩٩.٦٩	١	٢٣٩٩.٦٩	٤١.٦٣	٠.٠١
	تفاعل أ× ب	٢٠٧.٧٢	١	٢٠٧.٧٢	٣.٦٠	غير دالة
	تباين الخطأ	١٧١٧٩.١	٢٩٨	٥٧.٦٥		
	المجموع	٥٣٥٣٤٩.٠	٣٠٢			

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلى:

وجود تأثير دال إحصائيًا لعاملى النوع ومستوى التَّجنُّب منفردين على القلق الاجتماعى، حيث وُجِدَت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين منخفضى ومرتفعى التَّجنُّب التجريبى فى جميع أبعاد القلق الاجتماعى ودرجته الكلية لصالح مرتفعى التَّجنُّب، كما وجدت فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) بين الذكور والإناث فى بُعدَىْ قلق التفاعل والأعراض الفسيولوجية، وعند مستوى (٠.٠٥) فى الدرجة الكلية للقلق الاجتماعى لصالح الإناث، ولم توجد فروق بين الذكور والإناث فى بُعد الخوف من التقييم السلبى، فى حين لم يوجد تأثير دال إحصائيًا لعامل التفاعل بين النوع ومستوى التَّجنُّب فى أبعاد القلق الاجتماعى والدرجة الكلية له، فيما عدا بُعد الأعراض الفسيولوجية فقد وُجد تأثير دال إحصائيًا لعامل التفاعل بين النوع (ذكور- إناث) ومستوى التَّجنُّب (منخفض- مرتفع) عند مستوى (٠.٠٥).

ولمعرفة اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار شافيه لدلالة الفروق بين المتوسطات، وتُلخَّص النتائج فى الجدول (٦).

جدول (٦)

قيم شافيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعات الأربعة لتأثير تفاعل النوع (ذكور- إناث) ومستوى التَّجنُّب (منخفض - مرتفع) فى بُعد الأعراض الفسيولوجية

البُعد	المجموعات	المتوسط	١	٢	٣	٤
الأعراض الفسيولوجية	١- ذكور منخفض	١١.٦٥	-			
	٢- ذكور مرتفع	١٢.٧٣	١.٠٨	-		
	٣- إناث منخفض	١٢.٣٠	٠.٦٦	٠.٤٣ -	-	
	٤- إناث مرتفع	١٥.٤٠	*٣.٧٥	*٢.٦٧	*٣.١٠	-

*** مستوى الدلالة (٠.٠٥)**

بمقارنة متوسطات المجموعات الأربعة يتضح من الجدول رقم (٦) ما يلى:

١- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور مرتفعى التَّجنُّب التجريبى وكلٍّ من الذكور والإناث منخفضى التَّجنُّب التجريبى فى بُعد الأعراض الفسيولوجية.

٢- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور منخفضى التَّجنُّب التجريبى والإناث منخفضات التَّجنُّب التجريبى.

٣- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين الإناث مرتفعات التَّجنُّب التجريبى وكلٍّ من الإناث منخفضات التَّجنُّب التجريبى والذكور مرتفعى ومنخفضى التَّجنُّب التجريبى لصالح الإناث مرتفعات التَّجنُّب التجريبى.

(٣) اختبار صحة الفرض الثالث: وينص الفرض الثالث على: تُنبئ بعض أبعاد التَّجنُّب التجريبى دون غيرها بالقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة.

جدول (٧)

تحليل تباين الانحدار المتعدد لأبعاد التَّجنُّب التجريبى المُنبِئَة بالقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة ن=٣٠٢

أبعاد القلق الاجتماعى	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
قلق التفاعل	الانحدار	٩١٧.٧٦	١	٩١٧.٧٦	٧٢.٠٨	٠.٠١
	البواقى	٣٨١٩.٩٧	٣٠٠	١٢.٠٨		
	المجموع	٤٧٣٧.٧٤	٣٠١	----		
الخوف من التقييم السلبى	الانحدار	٥٧١.٣٢	١	٥٧١.٣٢	٨٥.٤٧	٠.٠١
	البواقى	٢٠٠٥.٢٨	٣٠٠	٦.٦٨		
	المجموع	٢٥٧٦.٦٠	٣٠١	----		
الأعراض الفسيولوجية	الانحدار	١٠٧١.١٨	٢	٥٣٥.٥٩	٥٠.٦٤	٠.٠١
	البواقى	٣١٦٢.٢٩	٢٩٩	١٠.٥٨		
	المجموع	٤٢٣٣.٤٧	٣٠١	----		
الدرجة الكلية للقلق الاجتماعى	الانحدار	٧٥٧٤.٤٩	٢	٣٧٨٧.٢٤	٧٢.٦٢	٠.٠١
	البواقى	١٥٥٩٢.٥٠	٢٩٩	٥٢.١٥		
	المجموع	٢٣١٦٦.٩٨	٣٠١	----		

جدول (٨)

تحليل تباين الانحدار المتعدد لأبعاد التَّجنُّب التجريبى المُنبِئَة بالقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة ن=٣٠٢

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المُنبِئَة	الارتباط المتعدد "R"	نسبة المساهمة "RS."	قيمة "B"	قيمة "Beta"	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قلق التفاعل	**بُعد التَّجنّب**	**٠.٤٤**	**٠.١٩**	**٠.٤٥**	**٠.٤٤**	**٨.٤٩**	**٠.٠١**
	قيمة الثابت العام = ٩.٢٥						
الخوف من التقييم السلبى	**بُعد التَّجنّب**	**٠.٤٧**	**٠.٢٢**	**٠.٣٦**	**٠.٤٧**	**٩.٢٥**	**٠.٠١**
	قيمة الثابت العام = ٦.٨٥						

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

الأعـــــــــراض الفسيولوجية	بُعد التَّجنّب	٠.٤٩	٠.٢٤	٠.٤١	٠.٤٣	٧.٧٨	٠.٠١
	بُعد عدم القبول	٠.٥٠	٠.٢٥	٠.٣٥	٠.١٥	٢.٦٣	٠.٠١
	قيمة الثابت العام = ٥.٥٤						
الدرجـــــة الكليـــــة للمقياس	بُعد التَّجنّب	٠.٥٦	٠.٣٢	١.١٨	٠.٥٧	٩.٩٩	٠.٠١
	بُعد عدم القبول	٠.٥٧	٠.٣٣	٠.٥٩	٠.١١	٢.٠٣	٠.٠٥
	قيمة الثابت العام = ٢٠.٧٩						

يتضح من الجدول رقم (٨) ما يلى:

- يُنبئ بُعد التَّجنُّب بقلق التفاعل لدى طلاب الجامعة بنسبة مساهمة إجمالية ١٩٪ ، ويمكن صياغة المعادلة التنبئية لهذه العلاقة على النحو التالى:
  قلق التفاعل = (٠.٤٤) × التَّجنُّب + (٩.٢٥).
- يُنبئ بُعد التَّجنُّب بالخوف من التقييم السلبى لدى طلاب الجامعة بنسبة مساهمة إجمالية ٢٢٪ ، ويمكن صياغة المعادلة التنبئية لهذه العلاقة على النحو التالى:
  الخوف من التقييم السلبى = (٠.٤٧) × التَّجنُّب + (٦.٨٥).
- يُنبئ بُعدَا التَّجنُّب وعدم القبول بالأعراض الفسيولوجية لدى طلاب الجامعة بنسبة مساهمة إجمالية ٢٥٪ ، [٢٤٪ للتجنب، ١٪ لعدم القبول]، ويمكن صياغة المعادلة التنبئية لهذه العلاقة على النحو التالى:
  الأعراض الفسيولوجية = (٠.٤٣) × التَّجنُّب + (٠.١٥) × عدم القبول + (٥.٥٤).
- يُنبئ بُعدَا التَّجنُّب وعدم القبول بالدرجة الكلية للقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة بنسبة مساهمة إجمالية ٣٣٪ [٣٢٪ للتجنب، ١٪ لعدم القبول]، ويمكن صياغة المعادلة التنبئية لهذه العلاقة على النحو التالى:
  القلق الاجتماعى = (٠.٥٧) × التَّجنُّب + (٠.١١) × عدم القبول + (٢٠.٧٩).

مناقشة وتفسير النتائج

توضح النتائج السابقة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين التَّجنُّب التجريبى وأبعاده والقلق الاجتماعى وأبعاده.

ويفسر الباحث هذه النتائج بأن الأشخاص الذين يعانون من القلق الاجتماعى يخشون الإهانة أو إحراج أنفسهم فى المواقف الاجتماعية بشكل كثيف، لدرجة أنهم إما أن يتجنبوا مثل هذه المواقف بالكامل أو يشعروا بالمعاناة الشديدة فيها، وذلك بالإفراط فى "سلوكيات الأمان" (مثل الإفراط فى البروفات) كمحاولة للسيطرة على

القلق أو الحد من توقع نتائج مخيفة. كما أنهم لديهم اعتقاد بنقص مهاراتهم الاجتماعية فى التعامل وسيواجهون الرفض أو فقدان المكانة بسبب أوجه القصور الخاصة بهم، لذا يتجنبون تلك المواقف المسببة للقلق الاجتماعى، وعلى الرغم من أن الشعور بالقلق من التحدث أمام الجمهور، والحزن بسبب قلة التواصل مع أشخاص آخرين، والشعور بالغضب عندما تُرفض المقترحات والأفكار قبل الاستماع إليها، ردود فعل طبيعية، إلا أن تجنُّب إجراء محادثات، أو الاختلاط بالآخرين، أو حضور الاجتماعات تجنُّبًا للشعور بالقلق أو الحزن أو الغضب، فإنه يتسبب فى حدوث العديد من المشكلات كرد فعل تلقائى؛ فمحاولة إخفاء الأفكار والمشاعر يجعل تلك الأفكار والمشاعر تزيد من حيث الشدة والتكرار، وهذه المحاولات المفرطة للسيطرة على الخبرات السلبية تستنزف الفرد جسديًا وانفعاليًا، مما يترك جزءًا بسيط من الوعى، والقدرة على التحمُّل، والتحكُّم الذاتى لمواجهة المهام الصعبة الأخرى مما يتسبب فى تطوُّر وتضخُّم القلق الاجتماعى.

إن التَّجنُّب التجريبى يقف حاجزًا أمام تجربة أو متابعة التفاعلات الاجتماعية الهادفة؛ فلقد أظهرت الدراسات أن التَّجنُّب التجريبى يرتبط سلبيًّا باستراتيجيات المواجهة القائمة على السلوك؛ مثل تقديم الذات للآخرين (Chawla, N. & Ostafin, B., 2007, 871). كما أنه يتعارض مع محاولات الحفاظ على العلاقات الحالية من خلال تقليل تعزيز الاستجابة أثناء التفاعلات الاجتماعية (Gross, J. & John, O., 2003, 348)، ويُنظَر إلى التَّجنُّب التجريبى على أنه عملية فرض ضرائب معرفية؛ حيث ينشغل الشخص بتجنب الأفكار والمشاعر المصاحبة للقلق حتى يصبح أقل استجابة للبيئات التى تكون فيها المكافآت الاجتماعية ممكنة. ولقد ذكر بعض الباحثين أن القلق يتولد عن رغبة الشخص فى إخفاء هذا القلق فى المواقف الاجتماعية حين يُكشف عن نقاط القوة والضعف بسهولة ويُقَيِّم الآخرون الشخص (Leary, M. & Jongman-Sereno, K., 2014, 579).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التى أشارت إلى أن التَّجنُّب التجريبى المفرط يرتبط بظهور العديد من النتائج المختلة وظيفيًّا (Hayes, S. et al., 2006; Kashdan, T., Barrios, V., Forsyth, J. & Steger, M., 2006)، كما أشار العديد من الباحثين مثل (Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S., 2010, 217; Bond, F. et al., 2011, 676; Hildebrandt, M. & Hayes, S., 2012, 551) إلى أن التَّجنُّب التجريبى يُعد عاملًا رئيسًا مسببًا للأمراض النفسية. وأشار العديد من الباحثين مثل (Heimberg, R., Brozovich, F. & Rapee, R., 2010, 395; Kashdan, T., Weeks,

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

J. & Savostyanova, A., 2011) إلى أن التَّجنُّب التجريبى عامل مهم فى تطوُّر وبقاء القلق الاجتماعى المفرط.

كما تُنبئ أبعاد التَّجنُّب التجريبى بالقلق الاجتماعى وأبعاده، ويفسر الباحث ذلك بأنه على الرغم من أن النماذج المعرفية تفترض أن القلق الاجتماعى ينشأ نتيجة إدراك مختل وظيفيًا حول احتمال حدوث إحراج وشدته، إلا أن نظرية إطار العلاقات Relational frame theory تفترض أن القلق الاجتماعى ينشأ بسبب عدم الاستعداد لمعايشة الخبرات والتجارب الداخلية غير السارة (التَّجنُّب التجريبى). وعلى الرغم من أن العديد من الدراسات أثبتت فعالية النماذج المعرفية، إلا أن النماذج الحديثة القائمة على إطار العلاقات قد تكون قادرة على تحسين القدرة على التنبؤ بالقلق الاجتماعى وعلاجه، خاصة أن نتائج الدراسات قد أظهرت أن التشوُّهات المعرفية والتَّجنُّب التجريبى عمليات متداخلة خاصة فى القلق الاجتماعى (Mahaffey, B. et al., 2013).

ولقد بحثت العديد من الدراسات فعَّالية العلاج بالقبول والالتزام أو العلاجات الأخرى القائمة على القبول فى علاج القلق الاجتماعى، وتوصلت أولى هذه التجارب إلى أن المشاركين الذين تلقوا هذه التدخلات قد أظهروا انخفاضًا ملحوظًا فى تجنُّب التجارب والقلق الاجتماعى ومن ثَمَّ زادت فعاليتهم السلوكية فى المواقف الاجتماعية (Ossman, W., Wilson, K., Storaasli, R. & McNeill, J., 2006).

كما أوضح تحليل التباين ثنائى الاتجاه وجود تأثير دال إحصائيًا عند (٠.٠١) لعاملى النوع ومستوى التَّجنُّب التجريبى على القلق الاجتماعى وأبعاده.

ويفسر الباحث تلك النتيجة بأنه عندما يتبادل شخصان الحديث، والإفصاح عن الذات إلى بعضهما، فإن احتمالات نجاح التفاعل الاجتماعى أو فشله ترتفع أثناء سياق المحادثات الاجتماعية، والذى يتوقف على حجم الخطر المتوقع والخوف من تقييم أو رفض الآخرين له. وهنا قد يضاعف التَّجنُّب التجريبى القلق الاجتماعى فى مثل هذه المواقف الاجتماعية عالية الخطورة والمكافأة؛ ففى السياقات الاجتماعية التى تُوصَف بأنها آمنة، يكون التَّجنُّب التجريبى أقل تأثيرًا على مستويات القلق الاجتماعى والعكس صحيح. وأشارت الدراسات إلى أن تأثير التَّجنُّب التجريبى يختلف باختلاف وضوح قيم وأهداف الشخص (Kashdan, T. & Breen, W., 2008)، ومتطلبات الموقف (Kashdan, T. & Rottenberg, J., 2010).

كذلك يجعل التَّجنُّب التجريبى الشخصَ غيرَ مستعد للبقاء على اتصال مع تجاربه الشخصية، ومن ثَمَّ يسعى لتغيير شكل وتواتر تلك الأحداث والخبرات الشخصية، من خلال استراتيجيات التَّجنُّب مثل الإلهاء أو الاجترار أو القمع أو إعادة

التقييم. ويتماشى هذا مع ما أشار إليه كاشدان وآخرون (Kashdan, T. et al., 2006, 1303) بأن المحاولات المختلفة للهروب من الخبرات المجهدة (المواجهة التَّجنُّبيَّة)، أو محاولة الانفصال عن الأحداث المكروهة والمشاعر المصاحبة لها (المواجهة المنفصلة)، ومحاولة قمع وكبت التعبير عن المشاعر (قمع المشاعر) جميها عمليات مكونة للتجنُّب التجريبى. ويتفق كامبل سيلز وآخرون (Campbell-Sills, L., Barlow, D., Brown, T. & Hofmann, S., 2006, 588) على أن التَّجنُّب التجريبى يشمل الميل إلى استخدام القمع وأساليب التحكم الانفعالية الأخرى".

مما سبق يرى الباحث أن التَّجنُّب التجريبى هو سلوك مواجهة قائم على التحكم فى الانفعالات، وفيه يتم توجيه الانتباه نحو الخبرات الشخصية، أو الأعراض الجسدية، أو التعبير السلوكى عن المشاعر مما يسبب التوتر والقلق فى المواقف الاجتماعية.

وتوضح النتائج أيضًا أن الإناث كُنَّ أكثر ميلًا للقلق الاجتماعى والتوتر وأكثر ميلًا للتجنب التجريبى، وأقل تقبلًا لمشاعرهن وأفكارهن، ومما سبق يرى الباحث أن عمليات التَّجنُّب التجريبى تُعتبر عمليات تدميرية حيث تتسبب فى تحوُّل خبرات الخوف والقلق إلى اضطراب، فالمشكلة الرئيسة المسببة للقلق هى الخوف من الشعور بالقلق مما يدفع الشخص للقيام بأى شىء لتجنُّب تلك الخبرات والخوف؛ لذا فإن الهدف الأساسى لعلاجات الموجة الثالثة مثل العلاج بالقبول والالتزام وغيره من العلاجات ليس مساعدة الآخرين على السيطرة أو إدارة قلقهم الاجتماعى، ولكن تعليمهم كيفية التعامل مع خوفهم وقلقهم بطرق مختلفة واقعيه وأكثر عمقًا، لعيش حياة ذات قيمة ومعنى.

التوصيات

فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالى فإنه يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التالية:

- ✓ تقديم برامج إرشادية حول كيفية التعامل مع القلق الاجتماعى.
- ✓ تدريب الشباب على كيفية التعامل مع القلق الاجتماعى دون اللجوء إلى أساليب المواجهة غير التكيفية أو التَّجنُّب التجريبى.
- ✓ تشجيع الباحثين على البحث فى مجال التَّجنُّب التجريبى كى يتم إثراء المكتبة العربية فى هذا المجال.
- ✓ تدريب الشباب على كيفية استثمار التَّجنُّب التجريبى فى السياقات الاجتماعية من خلال برامج متخصصة.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

المراجع

سامر رضوان (٢٠٠١). القلق الاجتماعى: دراسة ميدانية لتقنين مقياس للقلق الاجتماعى على عينات سورية. *مجلة مركز البحوث التربوية، قطر*، ١٠(١٩)، ٤٧- ٧٧.

محمد عبد الرحمن، وهانم عبد المقصود (١٩٩٨). *المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدى والقلق الاجتماعى وعلاقتها بالتوجُّه نحو مساعدة الآخرين لدى طالبات الجامعة*. دراسات فى الصحة النفسية: المهارات الاجتماعية- الاستقلال النفسى- الهوية. ج ٢، ١٤٩- ١٩٩، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.

منى حمودة، ونشوى أبوبكر (٢٠١٥). صورة الجسم وفعالية الذات والقلق الاجتماعى لدى عينة من طلاب جامعة القصيم. *مجلة الإرشاد النفسى*. (٤١). ٣٢٥- ٣٥٤.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, *30*(2), 217-237.

Bardeen, J. & Fergus, T. (2016). The interactive effect of cognitive fusion and experiential avoidance on anxiety, depression, stress and posttraumatic stress symptoms. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *5*(1), 1-6.

Berman, N., Wheaton, M., McGrath, P. & Abramowitz, J. (2010). Predicting anxiety: The role of experiential avoidance and anxiety sensitivity. *Journal of Anxiety Disorders*, *24*(1), 109-113.

Berrocal, C., Bernini, O. & Cosci, F. (2010). P01-122-Experiential avoidance in subjects with social anxiety. *European Psychiatry*, *25*, 330.

Blanco, C., Okuda, M., Wright, C., Hasin, D., Grant, B., Liu, S. & Olfson, M. (2008). Mental health of college students and their non–college-attending peers: results from the national epidemiologic study on alcohol and related

conditions. *Archives of general psychiatry*, *65*(12), 1429-1437.

Block, J. (2002). *Acceptance or change of private experiences: A comparative analysis in college students with public speaking anxiety* (Doctoral dissertation, University at Albany, State University of New York).

Bond, F., Hayes, S., Baer, R., Carpenter, K., Guenole, N., Orcutt, H., ... & Zettle, R. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior therapy*, *42*(4), 676-688.

Boullion, G. (2015). *The Relationships Among Anxiety, Experiential Avoidance, and Valuing in Daily Experiences*. University of Louisiana at Lafayette.

Buckner, J., Zvolensky, M., Farris, S. & Hogan, J. (2014). Social anxiety and coping motives for cannabis use: The impact of experiential avoidance. *Psychology of Addictive Behaviors*, *28*(2), 568.

Campbell-Sills, L., Barlow, D., Brown, T. & Hofmann, S. (2006). Acceptability and suppression of negative emotion in anxiety and mood disorders. *Emotion*, *6*(4), 587.

Chawla, N. & Ostafin, B. (2007). Experiential avoidance as a functional dimensional approach to psychopathology: An empirical review. *Journal of clinical psychology*, *63*(9), 871-890.

Dalrymple, K. & Herbert, J. (2007). Acceptance and commitment therapy for generalized social anxiety disorder: A pilot study. *Behavior modification*, *31*(5), 543-568.

Eifert, G. & Forsyth, J. (2005). *Acceptance and commitment therapy for anxiety disorders: A practitioner's treatment guide to using mindfulness, acceptance, and values-based behavior change*. New Harbinger Publications.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

Flynn, M., Bordieri, M. & Berkout, O. (2019). Symptoms of social anxiety and depression: Acceptance of socially anxious thoughts and feelings as a moderator. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *11*, 44-49.

Glick, D. & Orsillo, S. (2011). Relationships among social anxiety, self-focused attention, and experiential distress and avoidance. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, *11*(1), 1.

Gross, J. & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, *85*(2), 348.

Hayes, S., Wilson, K., Gifford, E., Follette, V. & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of consulting and clinical psychology*, *64*(6), 1152.

Heimberg, R., Brozovich, F. & Rapee, R. (2010). A cognitive behavioral model of social anxiety disorder: Update and extension. In *Social anxiety* (pp. 395-422). Academic Press.

Hildebrandt, M. & Hayes, S. (2012). The contributing role of negative affectivity and experiential avoidance to increased cardiovascular risk. *Social and Personality Psychology Compass*, *6*(8), 551-565.

Ingram, R. (1990). Self-focused attention in clinical disorders: review and a conceptual model. *Psychological bulletin*, *107*(2), 156.

Kashdan, T. & Breen, W. (2008). Social anxiety and positive emotions: A prospective examination of a self-regulatory model with tendencies to suppress or express emotions as a moderating variable. *Behavior Therapy*, *39*(1), 1-12.

Kashdan, T. & Rottenberg, J. (2010). Psychological flexibility as a fundamental aspect of health. *Clinical psychology review*, *30*(7), 865-878.

Kashdan, T. & Steger, M. (2006). Expanding the topography of social anxiety: An experience-sampling assessment of positive emotions, positive events, and emotion suppression. *Psychological Science*, *17*(2), 120-128.

Kashdan, T., Barrios, V., Forsyth, J. & Steger, M. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour research and therapy*, *44*(9), 1301-1320.

Kashdan, T., Breen, W., Afram, A. & Terhar, D. (2010). Experiential avoidance in idiographic, autobiographical memories: Construct validity and links to social anxiety, depressive, and anger symptoms. *Journal of Anxiety Disorders*, *24*(5), 528-534.

Kashdan, T., Goodman, F., Machell, K., Kleiman, E., Monfort, S., Ciarrochi, J. & Nezlek, J. (2014). A contextual approach to experiential avoidance and social anxiety: Evidence from an experimental interaction and daily interactions of people with social anxiety disorder. *Emotion*, *14*(4), 769.

Kashdan, T., Morina, N. & Priebe, S. (2009). Post-traumatic stress disorder, social anxiety disorder, and depression in survivors of the Kosovo War: Experiential avoidance as a contributor to distress and quality of life. *Journal of anxiety disorders*, *23*(2), 185-196.

Kashdan, T., Weeks, J. & Savostyanova, A. (2011). Whether, how, and when social anxiety shapes positive experiences and events: A self-regulatory framework and treatment implications. *Clinical psychology review*, *31*(5), 786-799.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

Kingston, J., Clarke, S. & Remington, B. (2010). Experiential avoidance and problem behavior: A mediational analysis. *Behavior Modification*, *34*(2), 145-163.

La Greca, A. & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. *Journal of abnormal child psychology*, *26*(2), 83-94.

Leary, M. & Jongman-Sereno, K. (2014). Social anxiety as an early warning system: A refinement and extension of the self-presentation theory of social anxiety. In *Social anxiety* (pp. 579-597). Academic Press.

LeViness, P., Bershad, C. & Gorman, K. (2017). The association for university and college counseling center directors annual survey. *Retrieved from* https://www.aucccd.org/assets/documents/Governance/2017%20aucccd%20surveypublicapr26.pdf.

Lipton, M., Weeks, J., Daruwala, S. & De Los Reyes, A. (2016). Profiles of social anxiety and impulsivity among college students: A close examination of profile differences in externalizing behavior. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *38*(3), 465-475.

Mahaffey, B., Wheaton, M., Fabricant, L., Berman, N. & Abramowitz, J. (2013). The contribution of experiential avoidance and social cognitions in the prediction of social anxiety. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, *41*(1), 52-65.

Marx, B. & Sloan, D. (2005). Peritraumatic dissociation and experiential avoidance as predictors of posttraumatic stress symptomatology. *Behaviour research and therapy*, *43*(5), 569-583.

Matticka, R. & Clarke, J. (1998). Development and validation of measures of social phobia scrutiny fear and social interaction anxiety. *Behaviour Research and Therapy*, *36*(455), 455-470.

Ossman, W., Wilson, K., Storaasli, R. & McNeill, J. (2006). A preliminary investigation of the use of acceptance and commitment therapy in group treatment for social phobia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *6*(3), 397-416.

Panayiotou, G., Karekla, M. & Panayiotou, M. (2014). Direct and indirect predictors of social anxiety: The role of anxiety sensitivity, behavioral inhibition, experiential avoidance and self-consciousness. *Comprehensive Psychiatry*, *55*(8), 1875-1882.

Seim, R. & Spates, C. (2009). The prevalence and comorbidity of specific phobias in college students and their interest in receiving treatment. *Journal of College Student Psychotherapy*, *24*(1), 49-58.

Soltani, E., Hosseini, Z. & Naghizadeh, P. (2018). Relationship Between Experiential Avoidance and Cognitive Fusion to Social Interaction Anxiety in Students. *Shiraz E-Medical Journal*, *19*(6).

Tull, M. & Roemer, L. (2007). Emotion regulation difficulties associated with the experience of uncued panic attacks: Evidence of experiential avoidance, emotional nonacceptance, and decreased emotional clarity. *Behavior therapy*, *38*(4), 378-391.

Venta, A., Sharp, C. & Hart, J. (2012). The relation between anxiety disorder and experiential avoidance in inpatient adolescents. *Psychological assessment*, *24*(1), 240.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67808

تأثير إدراك العدالة التنظيمية في الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي من خلال المزاج والثقة

إعداد

مالك محمد العنزي - أ.د/عثمان حمود الخضر

د.هشام جاد الرب

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

استلام البحث : ٢٨ / ١٠ /٢٠١٩ قبول النشر : ١ / ١٢ / ٢٠١٩

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى مصداقية النموذج الذي وضعه الباحث في هذه الدراسة، ومن أهداف هذا النموذج التحقق من القوة التأثيرية الكلية المباشرة وغير المباشرة لإدراك العدالة التنظيمية في الثقة، والتحقق من القوة التأثيرية المباشرة وغير المباشرة لإدراك العدالة التنظيمية في الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي من خلال متغيرات المزاج والثقة، وقد شملت عينة الدراسة (٢٤٢) موظفا من الكويتيين من الجنسين العاملين في الوزارات الحكومية بدولة الكويت بواقع (١٢٠) من الذكور و(١٢٢) من الإناث، وهي عينه تطوعية تراوحت أعمارهم بين ٢٢ و٥٤ سنة من مختلف المؤهلات العلمية والحالات الاجتماعية، وطبق على أفراد العينة خمسة مقاييس إلكترونيا عن طريق برنامج Survey Monkey، وهي: مقياس العدالة التنظيمية، ومقياس الثقة، ومقياس الحالة المزاجية، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس الالتزام التنظيمي، تم إدخال البيانات ومن ثم تحليلها من خلال برنامج Spss وMplus ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير مباشر دال إحصائيا لإدراك العدالة التنظيمية في الثقة، وعدم وجود تأثير غير مباشر دال إحصائيا لإدراك العدالة التنظيمية في الثقة مرورا بالمزاج، وعدم وجود تأثير مباشر وغير مباشر دال إحصائيا لإدراك العدالة التنظيمية في الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي مرورا بالمزاج والثقة.

Abstract

The current study aimed to verify the credibility of the model that the researcher developed for this study. The goals is to verify the power of the direct and indirect effects of

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

organizational justice on trust, the direct and indirect effect of organizational justice on job satisfaction and organizational commitment through mood and trust variables. The sample consisted of 242 employees working in the public sector in Kuwait (120 males and 122 females). This voluntary sample aged between 22 and 54 years and have different educational qualifications and marital statuses. The study used five measures applied electronically by using monkey program (Organizational Justice Scale, Trust Scale, Mood Scale, Job Satisfaction Scale, and Organizational Commitment scale) and entering the data and then data analysis by spss and mplus program. The results revealed a significant direct effect of organizational justice on trust, and a non-indirect effect of organizational justice on trust through mood, and a non-direct and indirect effect of organizational justice on job satisfaction and organizational commitment through mood and trust.

أولا: المقدمة

إن العدالة من المفاهيم الإنسانية التي تسعى لتحقيق المساواة بين الناس في الحقوق والواجبات وتوزيع الفرص دون تمييز بين القوي والضعيف، وفي الحديث القدسي يقول الله سبحانه وتعالى: "يَا عِبَادِي إِنِّي حَرَّمْت الظُّلْمَ عَلَى نَفْسِي وَجَعَلْته بَيْنَكُمْ مُحَرَّمًا فَلَا تَظَالَمُوا"، وبالطبع في تطبيق العدالة الكثير من الإيجابيات، ونجده موجودا في جميع الديانات، ويلزم تطبيقه في كافة المجالات، ومن هذه المجالات مجال العدالة في المنظمات. ويمكن النظر للعدالة التنظيمية على أنها أحد المتغيرات التنظيمية المهمة ذات التأثير المحتمل على كفاءة الأداء الوظيفي للعاملين من جانب وعلى أداء المنظمة من جانب آخر (زايد، ١٩٩٥).

وقد تركزت الجهود على العدالة التوزيعية أي درجة شعور العاملين إزاء عدالة القيم المادية وغير المادية التي يحصلون عليها من المنظمة، والعدالة الإجرائية أي درجة شعور العاملين إزاء عدالة الإجراءات التي تستخدم في تحديد المخرجات التنظيمية، وعدالة التعاملات أي درجة شعور العاملين بالعدالة الإنسانية التي يحصلون عليها عند تطبيق الإجراءات، والعدالة المعلوماتية أي درجة شعور العاملين بالحصول على المعلومات التي تساعد في تفسير القرارات (Lee, 2000).

إن من السلوكيات التي تتأثر بإدراك العدالة التنظيمية الرضا الوظيفي، فهو من الأساسيات التي المهمة التي تناولتها الأبحاث والدراسات السابقة نظرا لأهميته في زيادة الإنتاجية للأفراد والذي يؤثر في أداء ودافعية العاملين للعمل ومن ثم في أداء المنظمة والنجاح في تحقيق أهدافها، فالرضا الوظيفي في حد ذاته يدل على سعادة الموظف واستقراره في عمله ومظهر للتكيف المهني والأداء الجيد.

ويعتبر الالتزام التنظيمي أحد الأهداف التي تسعى جميع المنظمات لبلوغه لما له من تأثير فعال في استمرارية العاملين في العطاء واستقرار العمل، فضلا عن تنمية الدوافع الايجابية لدى الموظفين وزيادة رضاهم حيث أن نجاح أي مؤسسة يرتبط بزيادة إنتاجيتها وقدرتها على تحقيق أهدافها أولا وعلى مدى قدرة أفرادها على تحقيق هذه الأهداف وكلما كان الفرد على مستوى عال من الالتزام بعمله كلما استطاعت المؤسسة القيام بدورها، بينما إذا ضعف مستوى الالتزام لدى الفرد يؤدي ذلك إلى الغياب والتسريب وعدم الاستقرار في العمل (Desler, 1999).

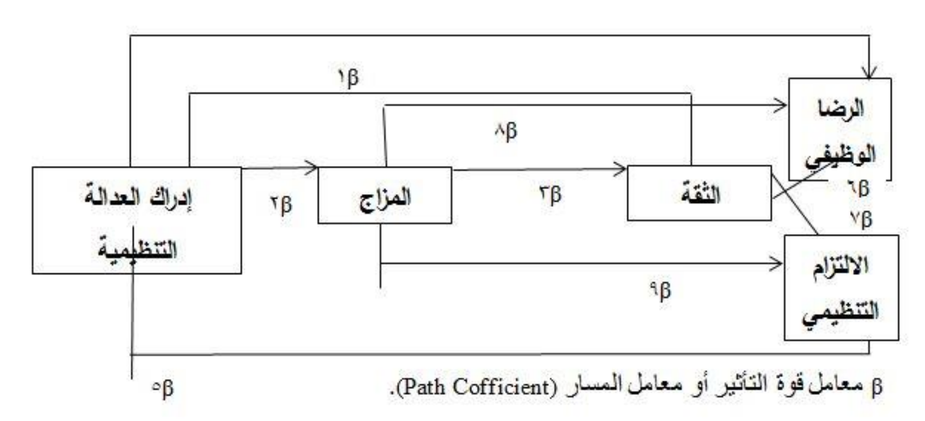
يعتبر تقصي دور المزاج كمتغير وسيط في العلاقة بين إدراك العدالة التنظيمية والثقة من الأهداف المهمة والأساسية لهذه الدراسة، فمن خلال مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت المزاج، يمكن القول إن المزاج من المتغيرات التي تتأثر بإدراك العدالة التنظيمية وتؤثر في الثقة، ففي دراسة أجراها "تشن، ووا، وتشين" (Chen, Wu & Chien, 2016) بينت أن الحالات المزاجية تؤثر بشكل كبير على ثقة الأفراد.

ذكر "هوبس، وهولي" (Hoppes & Holley, 2014) أن وجود الثقة يشعر العاملين بالطمأنينة، والتفاؤل، والإبداع، وفي المقابل عند غياب الثقة يكون هناك انعدام للتعاون، وضعف التواصل، وقلة الإبداع لدى العاملين رؤساء كانوا أو مرؤوسين، وإن للثقة ثلاثة أبعاد رئيسية وهي الثقة بالمشرفين، والثقة بزملاء العمل، والثقة بالإدارة (Ferrin & Dirks, 2002).

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

نموذج الدراسة

في ضوء دراسات عديدة سابقة متعلقة بمتغيرات الدراسة، تمكن الباحث من صياغة نموذج لدراسته، ويسعى أن يتحقق من مصداقيته، والنموذج كما هو موضح في الشكل (١):



الشكل (1)

في الشكل (١) يوجد لدينا مجموعة من المتغيرات وهي العدالة التنظيمية (متغير مستقل)، والمزاج والثقة (متغيرات وسيطة)، والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي (متغيرات تابعة)، وسوف نتحقق من مدى تأثير إدراك الموظف لعدالة مسئوله في العمل في ارتفاع الثقة به، كما أنه من المتوقع أن تتوسط هذه العلاقة بين المتغيرين متغير آخر وهو مزاج الموظف (إيجابي أو سلبي) لحظة التقييم، بمعنى أن احتمالية تأثير إدراك العدالة التنظيمية على الثقة إما أن يكون مباشرا دون وسيط (β1)، أو أن يكون من خلال المزاج كمتغير وسيط (β2.β3) وما يحدثه من زيادة في الثقة (حال المزاج الإيجابي) أو انخفاض في الثقة (حال المزاج السلبي)، أو من خلال كلا الاحتمالين المباشر وغير المباشر (β1) و (β2.β3).

وسوف نتحقق أيضا من مدى تأثير إدراك الموظف لعدالة مسئوله في العمل في ارتفاع الرضا الوظيفي، فمن المتوقع أن تتوسط العلاقة بين هذين المتغيرين متغيران آخران هما المزاج والثقة، مزاج الموظف (إيجابي أو سلبي) لحظة التقييم ومستوى ثقته بمسئوله، بمعنى أن تأثير إدراك العدالة التنظيمية على الرضا الوظيفي إما أن يكون مباشرا دون وسيط (β4)، أو من خلال المزاج والثقة كمتغيرين وسيطين (β2.β3.β6).

وسوف نتحقق أيضا من مدى تأثير إدراك الموظف لعدالة مسئوله في العمل في الالتزام التنظيمي، فمن المتوقع أن تتوسط العلاقة بين هذين المتغيرين متغيران آخران هما مزاج الموظف لحظة التقييم، ومستوى ثقته بمسئوله، بمعنى أن تأثير إدراك العدالة التنظيمية على الالتزام التنظيمي إما أن يكون مباشرا دون وسيط (β5)، أو من خلال المزاج والثقة كمتغيرين وسيطين (β2.β3.β7) والرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي ليسا المتغيرين الوحيدين اللذين يمكن أن يتأثرا بإدراك العدالة التنظيمية والثقة، ولكن الباحث اختارهما في هذه الدراسة لتوافر أساس نظري رصين لهما.

مشكلة الدراسة

إن منظمات اليوم تتصف بدرجة عالية من التفاعلات البشرية وتبادل المعلومات، الأمر الذي يصاحبه أو يغيب عنه مناخ من العدالة التنظيمية والثقة، حيث أكدت دراسة "لي، وتشو، وكيم" (Lee, Cho & Kim, 2009) حول مفهوم الثقة التنظيمية على أنه أحد أهم المتغيرات التي تلعب دورا فعالا في تحقيق النجاح للمنظمات.

وقد أكدت دراسة رشيد (٢٠٠٣) بأن العدالة التنظيمية تؤثر في شعور العاملين بالثقة تجاه الرئيس المباشر وتجاه المنظمة، وعلاوة على ذلك فإنه عند غياب العدالة التنظيمية تزيد المشاكل بين الموظفين والإدارة، وربما تؤدي إلى خلل في أداء العمل، وظهور اللامبالاة، وعدم سير العمل على أكمل وجه، وأيضا لا يحصل الموظفون على حقوقهم ومصالحهم، وبناء على ذلك فإن مشكلة الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالي:

١- ما مستوى التأثير الكلي المباشر (β1) وغيرالمباشر (β2.β3) لإدراك العدالة التنظيمية في الثقة؟

٢- ما مستوى التأثير المباشر (β4) وغير المباشر (β2. β3. β6) لإدراك العدالة التنظيمية في الرضا الوظيفي من خلال متغيرات المزاج والثقة؟

٣- ما مستوى التأثير المباشر (β5) وغيرالمباشر (β2. β3. β7) لإدراك العدالة التنظيمية في الالتزام التنظيمي من خلال متغيرات المزاج والثقة ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى مصداقية النموذج كما هو موضح في الشكل (١) لدى الموظفين الكويتيين في الوزارات الحكومية بدولة الكويت، ومن أهداف هذا النموذج:

١- التحقق من القوة التأثيرية الكلية المباشرة (β1) وغير المباشرة (β2.β3) لإدراك العدالة التنظيمية في الثقة.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

٢- التحقق من القوة التأثيرية المباشرة (β4) وغير المباشرة (β2. β3. β6) لإدراك العدالة التنظيمية في الرضا الوظيفي مرورا بمتغيرات المزاج والثقة.
٣- التحقق من القوة التأثيرية المباشرة (β5) وغير المباشرة (β2. β3. β7) لإدراك العدالة التنظيمية في الالتزام التنظيمي مرورا بمتغيرات المزاج والثقة.

أهمية الدراسة

إن موضوع العدالة التنظيمية والثقة من الموضوعات الحيوية التي تشهد اهتماما كبيرا إلا أنه لا يزال بحاجة إلى المزيد من الدراسات، وإن تحقيق العدالة يأخذ شكلا معقدا وعلاقات متداخلة فيما بين الموظفين، لذلك يمكن توجيه بعض الجهود البحثية لتحديد مدى تأثر بعض المتغيرات السلوكية التي تقيس ثقة الموظفين وعلاقة ذلك بإحساسهم بالعدالة، وتظهر الأهمية أيضا من خلال النموذج في الشكل (١)، حيث يقترح الباحث الاهتمام بتطبيقه في دولة الكويت بعد التأكد من مصداقيته، لما يحتويه من تركيز على عدة جوانب، فهو يتطرق للمؤثرات (المزاج والثقة)، والنتائج (الرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي)، ومن الناحية التطبيقية تتمثل الأهمية في أن الباحث استخدم أسلوب نمذجة المعادلة البنائية (SEM)، وتتميز هذه الطريقة الإحصائية في أنها قادرة على التخلص من خطأ المقياس، وبذلك نحصل على نتائج أكثر دقة.

ثانيا: الإطار النظري

نعرض فيما يلي الإطار النظري، وتعريف المفاهيم المرتبطة بالدراسة وهي العدالة التنظيمية، والثقة، والمزاج، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي.

مفهوم العدالة التنظيمية

إن أول من أطلق مفهوم العدالة التنظيمية هو "جرينبيرج" (Greenberg, 1987)، ثم زاد الاهتمام به في السنوات التالية من قبل علماء النفس، فقد احتل مفهوم العدالة التنظيمية مكانا مهما في الفكر الإنساني وفي ممارسات المؤسسات السياسية والاجتماعية، حيث إن العدالة التنظيمية تهدف إلى الموازنة بين أهداف الأفراد وأهداف المنظمة، وذلك باعتبار العدالة التنظيمية أساسا للكثير من سلوك العاملين وقيم العمل وجودته. وإن أوائل النظريات التي حاولت توضيح مفهوم العدالة التنظيمية هي نظرية آدمز (Adams, 1965)، واتخذ موضوع العدالة التنظيمية أشكالا عديدة من بينها نظرية المقارنة الاجتماعية، ونظرية التبادل أو المبادلة، ونظرية المساواة أو العدالة (الطعامنة والشاوي، ٢٠١١)، وتختلف هذه النظرية عن النظريات الأخرى في كونها تعتمد أساسا على مبدأ المقارنة الاجتماعية (كشرود، ١٩٩٥). هذه النظرية لها علاقة بموضوع العدالة والإنصاف، وهي تنظر إلى عوامل خفية ومتغيرة تؤثر على تقييم كل فرد لعمله، والمهم في هذه النظرية هو أن كل فرد

يقارن وضعه الوظيفي مع الآخرين، وبالتالي فإنها تمتد إلى أبعد من الذات الفردية، وتتضمن المقارنة مع أوضاع الزملاء في العمل، وهذا كله يساهم في تشكيل رأي حول مدى توافر المساواة في المعاملة ومدى وجود العدل والإنصاف في بيئة العمل.

تعريف العدالة التنظيمية

هناك عدة تعريفات لمفهوم العدالة التنظيمية، فقد عرَفها "بلدوين" Baldwin, (2006) بأنها: مدى إدراك الموظفين لإجراءات العمل والتفاعل مع النتائج التي تمتاز بالعدالة، والتي يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على أداء الموظفين ونجاح المنظمة، وعرفها " سال، ومور" (Saal & Moore, 1993) بأنها: القيمة المتحصلة من إجراء إدراك الموظف لنزاهة وموضوعية الإجراءات والمخرجات الحاصلة في المنظمة.

أبعاد العدالة التنظيمية

ركزت الدراسات الأولى لمفهوم العدالة التنظيمية على محور عدالة التوزيع، أو ما تضمنته نظرية العدالة من مقارنة توزيعية للمدخلات مع المخرجات مع زملاء العمل، ثم بدأ التركيز على عملية العدالة نفسها بصرف النظر عن المخرجات الممنوحة، أي التركيز على اتخاذ القرارات والإجراءات المتبعة تجاه الأفراد (حواس، ٢٠٠٣)، ثم بعد ذلك التركيز على العدالة الإجرائية حيث تميل إلى أن تكون مؤشرا أفضل لردود الفعل على المنظمة ككل متمثلة في الإدارة العليا ونظام الموارد البشرية (Greenberg, 1987)، أما البعد الثالث فهو العدالة التعاملية وتشير إلى تصرف الإدارة تجاه الأفراد، والتي ترتبط بشكل أساسي بطريقة تعامل المديرين مع المرؤوسين على الاحترام والدبلوماسية (Ortiz, 1999)، والبعد الرابع هو العدالة المعلوماتية وتعني: المعرفة المقدمة للموظفين حول الإجراءات والمخرجات المتعلقة بهم (Lee, 2003).

مفهوم الثقة

تعود بدايات الاهتمام بالثقة إلى بداية الدراسة التجريبية في أواخر الخمسينيات من القرن الماضي، إذ قام " دويتش" (Deutch, 1958) بدراسة الثقة من خلال استخدام ألعاب ذات مزيج

من الدوافع، وذلك في تجارب مختبرية أشرك فيها أشخاصا غرباء مع بعضهم البعض، وقام بتعريف الثقة بعبارات سلوكية استدل عليها من خلال التعاون بين اللاعبين، وذلك عن طريق حساب المنافع والخسائر الناتجة عن ذلك التعاون Moran (& Hoy, 1998)، وبعد مرور الزمن انتقلت لتشكل عصب الحياة مع ظهور الثورة التكنولوجية ودخول الأعمال حيز التجارة والأعمال الإلكترونية، وأصبحت تدخل في كل مجالات الحياة.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

تعريف الثقة

عرًف "نايلسون" (Nielson, 2004) الثقة بأنها: اعتقاد وتوقع شخص ما حول إمكانية الحصول على التصرف المرغوب به، والذي يؤدي من قبل الحائز على الثقة، وعرفها "بيكيرا وجوبتا" (Becerra & Gupta, 2003) بأنها: حالة نفسية تمثل القابلية على التنبؤ والمعتمدة على التوقعات الإيجابية لنوايا وسلوك الطرف الآخر.

أبعاد الثقة

إن للثقة ثلاثة أبعاد رئيسية وهي:

١- الثقة بالمشرفين: تتمثل بتلك التوقعات الإيجابية الواثقة للمرؤوسين اتجاه مشرفهم في العمل وفقا للعلاقات المتبادلة بين الطرفين، حيث يكتسب المشرف ثقة مرؤوسيه إذا ما كانت تتوافر فيه الكفاءة، والجدارة، والأخلاق، والاهتمام بمصالح المرؤوسين واحتياجاتهم، ودعم المرؤوسين والعدالة في التعامل معهم (فليح، ٢٠١٠).

٢- الثقة بزملاء العمل: هي تلك العلاقات التعاونية المتبادلة والميل للموقف الإيجابي بين الأفراد العاملين من حيث الاعتماد المتبادل في الأفكار والمعلومات والتواصل بين جميع الأطراف، وذلك بما يسهم في تحقيق الأهداف والغايات المشتركة، وتكتسب هذه الثقة في ظل توافر عدد من الخصائص والسمات التي تجعل من الفرد جديرا بالثقة، وتشمل كلا من الالتزام في العمل والمبادئ، والاهتمام بمصالح الزملاء (هاشم والعبادي، ٢٠١٠).

٣- الثقة بالإدارة: تكون الإدارة جديرة بثقة العاملين في المنظمة من خلال إشباع احتياجاتهم ورغباتهم، والقيام بتوفير الدعم المادي والمعنوي للعاملين، وتطابق أقوالهم مع أفعالهم، ووضوح توقعاتهم، وتوفير الهيكل المناسب، فضلا عن التعامل العادل مع كافة الأقسام والفروع، فنقص الثقة يجعل العاملين بلا قيمة، كما أن انعدام الثقة يجعل الأفراد يفضلون مصالحهم الشخصية على مصالح المنظمة، ومن ثم انخفاض ولائهم والتزامهم التنظيمي (صديق، ٢٠٠٥).

مفهوم المزاج

وفقا لنتائج الدراسات، فإن الحالة المزاجية Mood تتأثر وتؤثر على الأحكام الاجتماعية، ومن هذه الدراسات ما يراه "باور" (Bower, 1991) أن للمزاج آليات توفر له المعلومات لاستخدامها في صنع الحكم إما بشكل مباشر أو غير مباشر، عندما يكون هناك اختلاف في الحالة المزاجية للأفراد، فإنه يكون هناك اختلاف في التقييم، وتكون النتائج هي أن أولئك الأفراد الذين في حالة مزاجية إيجابية يقدمون تقييمات أكثر ملاءمة من الأفراد الذين يكونون في حالة مزاجية سلبية، حيث ذكر "بلس، وفيدلر" (Bless & Fiedler, 2006) في دراستهما أن الأشخاص السعداء وذوي

المزاج الإيجابي يظهرون مزيدا من المعلومات الإيجابية، وسوف يتصرفون بتفاؤل وثقة في المواقف الاجتماعية.

تعريف المزاج

عرف "باثاك وآخرون" (Pathak & et al., 2011) المزاج أنه: الحالة النفسية السائدة في أي وقت، ويعرفه أيضا "بولاك واخرون" (Polak & et al., 2015) بأنه حالة نفسية إيجابية أو سلبية تتغير حسب ظروف الحياة.

مقارنة نظريات المزاج

مقارنة النظريات تحدد آليات مختلفة لشرح تأثير المزاج على الأحكام الإدراكية، حيث يشير التداخل الأول إلى أن الشعور كمنظور للمعلومات يؤثر على دافع الأفراد لفحص المعلومات، فالمزاج الإيجابي يبين للفرد أن البيئة الآمنة والمريحة لا تحتاج إلى تدقيق المعلومات غير الطبيعية التي تجعل معالجة المعلومات أقل منهجية (Bless & Schwarz, 1999)، والعكس صحيح عندما يكون الشخص في مزاج سلبي حيث تكون معالجة المعلومات أكثر منهجية وتسيطر عليها (Isen & Means, 1983).

ويشير التداخل الثاني إلى أن المزاج الإيجابي يمارس تأثيره على الحكم ويثير الأفكار والذكريات الإيجابية التي تشغل الأفراد، مما يقلل من مدى قدرة الناس على المشاركة في المعالجة المنهجية للمعلومات (Mackie & Worth, 1989)؛ لذلك من الأفضل أن يعتمد أولئك في المزاج الإيجابي على استراتيجيات معالجة المعلومات غير النظامية لتشمل الاعتماد على الاستدلال (Bless & Schwarz, 1999)، على النقيض فالمزاج السلبي يزيد من مدى قدرة الناس على المشاركة في معالجة المعلومات ويكون أكثر عمقا.

ويؤكد التداخل الثالث أن المزاج قد يؤثر على تقييمنا لشخص آخر، مع مزيد من المزاج الإيجابي يزيد من احتمال تقبل الشخص الآخر (Forgas & Bower, 1987). والأشخاص الذين يعيشون في مزاج إيجابي من الأفضل أن يكونوا أكثر اعترافًا بتأييد مبدأ المساواة، في حين أن الأشخاص الذين يعيشون في مزاج سلبي يفضل أن يكونوا أكثر اهتمامًا بنسبة المدخلات والنتائج بطريقة تتوافق مع معايير العدالة (Deutsh, 1975).

مفهوم الرضا الوظيفي

يعتبر مفهوم الرضا الوظيفي Job Satisfaction مفهوما قديما خصوصا في تراثنا الإسلامي، حيث أشار إليه القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، فقد ورد لفظ الرضا في سور كثيرة من سور القرآن الكريم، بلغ عدد السور التي ذكر فيها هذا اللفظ اثنتين وثلاثين سورة، كما أكدت كثير من الآيات على أهمية الرضا كقوله

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

تعالى: " ولسوف يعطيك ربك فترضى"، وقوله تعالى: " فهو في عيشة راضية"، وقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "ارض بما قسم الله لك تكن أغنى الناس".

ويرى عبد الخالق (١٩٨٨) أن الرضا الوظيفي يتحدد من خلال عوامل ذاتية تتعلق بالعاملين أنفسهم، وأخرى تتعلق بالتنظيم وظروف العمل والبيئة التنظيمية، كما أن دراسة "أدلر" (Adler, 1980) أوضحت أن هناك عوامل مختلفة تحدد الرضا الوظيفي تتمثل في الأحداث الوظيفية (الدافعية، والمعرفة، وحجم العمل)، بالإضافة إلى العوامل الخارجية (الإشراف، وإدارة المؤسسة) والتي تكون مسئولة عن الرضا.

تعريف الرضا الوظيفي

إن المفهوم التقليدي للرضا الوظيفي هو شعور العامل إزاء وظيفته، ولا يعتمد على طبيعة المهمة فحسب بل توقعات العامل من وظيفته (Baseri, 2013)، وهو أيضا عبارة عن الدرجة التي يشير فيها الفرد بإيجابية أو سلبية تجاه الأوجه المختلفة لمهام عمله، وإعدادات العمل، وعلاقات الزملاء (Schremerhorne, Hunt & Obsorn, 2000)، وهو أيضا عبارة عن الاتجاهات النفسية للعاملين تجاه أعمالهم ومدى ارتياحهم وسعادتهم في العمل (ماهر، ٢٠٠٥).

عوامل الرضا الوظيفي

يذكر "أدلر" (Adler,1980) عن كيفية حدوث الرضا الوظيفي عندما يسعى إليه الأفراد؛ فإنه يحدث نتيجة تفاعل وتكامل مجموعة من العوامل والخطوات على النحو التالي:

أ- الحاجات: لكل فرد مجموعة من الحاجات يسعى لإشباعها والعمل أحد مصادر هذه الحاجات.

ب- الدافعية: تولد الحاجات قدرا من الدافعية تحث على التوجه إلى المصادر المتوقعة لإشباع تلك الحاجات.

ج- الأداء: تتحول الدافعية إلى أداء نشط للفرد وبوجه خاص في العمل، اعتقادا منه أن هذا الأداء وسيلة لإشباع حاجات الفرد.

د- الإشباع: يؤدي الأداء الفعال إلى إشباع حاجات الفرد

ه- الرضا: إن بلوغ الفرد مرحلة الإشباع من خلال الأداء في عمله يجعله راضيا عن العمل باعتباره الوسيلة التي مكنته من إشباع حاجاته.

محددات الرضا الوظيفي

إن للإنسان مجموعة من الحاجات تدفعه للقيام بسلوك معين بغية إشباعها، كما أن هناك بعض العوامل والمحددات التي من شأنها أن تجعل الفرد العامل راضيا عن

عمله إن توفرت، أو مستاء من عمله وغير راض عنه إن نقصت، كما تختلف من فترة إلى أخرى ومن مجتمع لآخر ومن فرد لآخر وتتمثل في:

أ- الأجر:

إن العائد المادي يعتبر عاملا رئيسيا يؤثر على مستوى الرضا عن العمل بدرجة كبيرة، خصوصا في ضوء ما ينتظره العامل من توقعات، فكلما تماشت هذه الأخيرة مع مستوى الأجر ارتفع مستوى الرضا.

ب- فرص الترقية:

إن الترقية تعني نقل العامل من وضع وظيفي أقل إلى وضع أكبر، وإن العامل المحدد لأثر فرص الترقية على الرضا عن العمل هو طموح، أو توقعات الترقية لديه أكبر مما هو متاح فعلا كلما قل رضاه عن العمل والعكس صحيح، ويمكن القول بأن أثر الترقية الفعلية على الرضا تتوقف على مدى توقعه لها، فحصول الفرد على ترقية لم يتوقعها تحقق له سعادة أكبر عن حالة كون هذه الترقية متوقعة.

ج- الإشراف:

يتأثر مستوى الرضا الوظيفي بنمط الإشراف الذي يعتمده الرئيس مع مرؤوسيه، وهو ما أكدته الدراسات التي أجريت بجامعة متشجن التي ترى أن المشرف الذي يجعل محور اهتمامه عن طريق تنمية المساندة الشخصية بينه وبينهم، بالإضافة إلى إبداء تفهم الصعوبات والتسامح عن أخطائهم مما يزيد التزامهم ويرفع مستوى رضاهم عن العمل.

د- العلاقة مع الزملاء:

تؤثر جماعة العمل على رضا الفرد بالقدر الذي تمثل هذه الجماعة مصدر منفعة للفرد أو مصدر توتر له، فكلما كان تفاعل الفرد مع أفراد آخرين في العمل يحقق تبادل للمنافع بينه وبينهم، كانت جماعة العمل مصدرا لرضا للفرد عن عمله، وكلما تفاعل الفرد مع أفراد آخرين قد يحدث توترا لديه أو يعوق إشباعه لحاجاته أو وصوله لأهدافه من الممكن أن تكون جماعة العمل مسببا لاستياء الفرد عن عمله (عاشور، ١٩٧٩، ص ١٤٩).

ه- الثقة:

إن الثقة من العوامل التي تؤثر على الرضا الوظيفي، فإن توافرت بين الموظفين والمسئول تجعل الفرد راضيا عن عمله ومنظمته وبغيابها يقل هذا الرضا.

مفهوم الالتزام التنظيمي

هناك صعوبة ترافق دراسة الالتزام التنظيمي Organizational Commitment تلك المتمثلة بتشويش مفهومها مع مفهوم الولاء التنظيمي، إذ أن هناك فرقا بين الولاء والالتزام يتمثل بأن الولاء يتجسد من فكرة الإخلاص

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

والتعلق بالمنظمة بشكل عام، فهو يتمثل بحماية المنظمة والدفاع عنها من التهديدات والإسهام في سمعتها الجيدة والتعامل مع الآخرين لخدمة مصالح الكل، أي أنه ارتباط طوعي للقائد والمنظمة فهو نابع من ذات الفرد، في حين أن الالتزام يتجسد في فكرة الشعور الذي يدفع الشخص للقيام بأفعال معينة من أجل تحقيق هدف محدد، أي أن حرية الإنجاز تكون محددة تجاه ذلك الهدف، فإن الالتزام قد يكون قسريا في بعض الأحيان (عباس،٢٠٠٧).

تعريف الالتزام التنظيمي

هو اعتقاد قوي وقبول لأهداف المنظمة وقيمها، والرغبة في بذل أكبر عطاء لصالحها، والاستمرار فيها (Porter & et al., 1974)، ويرى "بوشنان" (Buchanan, 1974) أنه مناصرة الفرد وتأييده للمنظمة، وأنه نتاج تفاعل ثلاثة عناصر هي:

أ- التطابق Identification: يعني أن أهداف وقيم المنظمة هي أهداف وقيم الفرد العامل فيها.

ب- الانهماك Involvement: يعني الاستغراق النفسي للفرد في أنشطة المنظمة.

ج- الولاء Loyalty: يشير إلى الارتباط العاطفي القوي تجاه المنظمة.

أنواع الالتزام التنظيمي

هناك مجموعة من الباحثين قاموا بتصنيف الالتزام التنظيمي إلى عدة أنواع، فمن هذه التصنيفات ما صنفه "آنجل، وبيري" (Angel & Perry, 1981) وهي:

أ- الالتزام القيمي Value Commitment: أي مدى التطابق بين قيم وأهداف المنظمة وأهداف الشخص داخل المنظمة.

ب- الالتزام للبقاء Commitment to stay: أي الرغبة في البقاء في المنظمة وبذل أقصى جهد للمحافظة على عضويتهم داخل المنظمة.

محددات الالتزام التنظيمي

وضع "ماير، وألين" (Mayer & Allen, 1991) مجموعة من المحددات للالتزام التنظيمي، وهذه المحددات هي:

أ- المحددات الوظيفية Job Antecedents: ويقصد بها مجموعة من العوامل والمتغيرات المرتبطة بعمل الفرد داخل المنظمة، وهي الأكثر تأثيرا في تشكيل وتطوير الالتزام التنظيمي بأشكاله المختلفة، وتشمل هذه المحددات الخبرة العملية، واتجاهات الفرد نحو المنظمة، ووظائف الدور.

ب- المحددات غير الوظيفية Distal Antecedents: وسميت بهذا الاسم لأنها تشمل العوامل الأقل تأثيرا في تكوين الالتزام التنظيمي مقارنة بالمحددات التنظيمية، ومن

أمثلة هذه المحددات سمات الفرد الشخصية، والممارسات الإدارية، وظروف بيئة العمل.

العلاقات السببية والارتباطية بين متغيرات الدراسة

تختلف العلاقة بين متغيرين من حيث قوتها، فإذا كان تغير أحد المتغيرات أو بعضها يعتمد كلياً على تغير الآخر نقول إن الارتباط بينهما كاملا، أما إذا كان الارتباط بين المتغيرات غير كامل، بمعنى أن تغير أحدهما لا يعتمد كلياً على تغير الآخر فنقول بأن الارتباط هو ارتباط غير تام، ويمكن تحديد الارتباط بين متغيرين من خلال استخدام مجموعة من الإحصاءات تعرف باسم معاملات الارتباط، فكلما ارتفع المعامل قوي الارتباط ومن ثم تحسنت قدرتنا التنبؤية أو التفسيرية. إضافة إلى حجم الارتباط يهتم الباحث بمعرفة اتجاه العلاقة بين المتغيرين فهل هي علاقة طردية أو عكسية (القصاص، ٢٠٠٧).

أما العلاقة السببية فهي عندما يحصل تغير في المتغير المستقل يسبب تغيرا في المتغير التابع وأنها تخضع للتجريب، والعلاقة السببية قد تكون مباشرة أو غير مباشرة، فالمباشرة تعني أن التغير في المتغير المستقل يكون سبباً مباشراً في حدوث التغير في المتغير التابع، أما العلاقة السببية غير المباشرة فتكون عند وجود متغير وسيط بين المتغير المستقل والمتغير التابع قد يؤثر على هذه العلاقة (ملحم، ٢٠٠٢). فالفرق بين العلاقة الارتباطية والسببية بين متغيرين أو أكثر هي أن الأولى تدل على أن هناك ارتباطا بشكل ما، والثانية تدل على أن أحدهما سبب للآخر.

نماذج المسار

يذكر "شوماخر، ولوماكس" (Schumacker & Lomax, 2010) أن نماذج المسار تعتبر الامتداد المنطقي لنماذج الانحدار المتعددة على الرغم من أن تحليل المسار لا يزال يستخدم نماذج تتضمن متغيرات متعددة الملاحظة، وقد يكون هناك أي عدد من المتغيرات المستقلة وغير المستقلة وأي عدد من المعادلات كما سنرى، تتطلب نماذج المسار تحليل عدة معادلات انحدار متعددة باستخدام متغيرات ملحوظة، ويعود الفضل إلى سول رايت في تطوير تحليل المسار كطريقة لدراسة التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للمتغيرات (Wright, 1921). إن تحليل المسار ليس في الواقع طريقة لاكتشاف الأسباب، بدلاً من ذلك يختبر العلاقات النظرية والتي تم وصفها تاريخياً بالنمذجة السببية، ونماذج المسار قد تؤسس علاقات سببية بين متغيرين في الحالات التالية:

أ- الترتيب الزمني للمتغيرات بحيث X تسبق Y.
ب- يوجد ارتباط دال بين المتغيرات X و Y.
ج- يتم السيطرة على أي متغيرات أخرى ممكن أن تؤثر في العلاقة بين X وY.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

د- يتم التحكم في متغير X، مما يؤدي إلى تغيير في Y.

ولا شك أنه في العلاقة بين متغيرين أو أكثر توجد بعض المتغيرات الوسيطة التي قد تساهم في التأثير على المتغير التابع، ففي هذه الدراسة ومن بين الأسباب الكثيرة التي قد تؤثر على العلاقة بين متغيرات الدراسة ركز الباحث على المزاج والثقة كمتغيرين وسيطين، ودرس العلاقة بين المتغيرات بصورة مباشرة وغير مباشرة.

وإن من الدراسات التي توضح الشرط الرابع هي الدراسة التي أجراها "بريكي، وفراجاتا، وأنتيونس" (Bricci, Fragata & Antunes, 2015) التي هدفت إلى إظهار الآثار الرئيسية للثقة على الالتزام التنظيمي، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٠٠ موظف في قطاع التوزيع في البرتغال، وكانت الأداة المستخدمة هي الاستبانة، وكشفت نتائج الدراسة عن أن الثقة لها تأثير مباشر على الالتزام التنظيمي.

فروض الدراسة

بناء على الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تم استعراضها ممكن أن نحدد الفروض التالية:

١- يوجد تأثير مباشر (β1) وغير مباشر (β2. β3) دال إحصائيا للعدالة التنظيمية في الثقة من خلال المزاج.

٢- يوجد تأثير مباشر (β4) وغير مباشر (β2. β3. β6) دال إحصائيا للعدالة التنظيمية في الرضا الوظيفي من خلال متغيرات المزاج والثقة.

٣- يوجد تأثير مباشر (β5) وغير مباشر (β2. β3. β7) دال إحصائيا العدالة التنظيمية في الالتزام التنظيمي من خلال متغيرات المزاج والثقة.

ثالثا: المنهج والإجراءات

المنهج

المنهج المستخدم هو المنهج الارتباطي بين متغيرات الدراسة.

عينة الدراسة

شملت عينة الدراسة ٢٤٢ من الموظفين الكويتيين في الوزارات الحكومية بدولة الكويت، بواقع ١٢٠ من الذكور و١٢٢ من الإناث (بمتوسط أعمار ٣٢,٢ وانحراف معياري ٢٢، ٧)، وهم من شاغلي الوظائف القيادية وغير القيادية من عدة وزارات حكومية ومؤهلات علمية مختلفة، وذلك بعد حذف ثماني استبانات (٥ استبانات للذكور و٣ استبانات للإناث) لحصولها على نتائج متطرفة يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة، والجدول (١) يوضح البيانات الوصفية لعينة الدراسة:

جدول (١): البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة (ن=٢٤٢)

المتغيرات	الوصف	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكر	١٢٠	%٤٩,٦
	أنثى	١٢٢	%٥٠,٤
الجهات الحكومية	وزارة التربية	٤٤	%١٨,٢
	وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل	١٦	%٦,٦
	وزارة الصحة	٣٨	%١٥,٧
	وزارة الأشغال العامة	١٣	%٥,٤
	وزارة المواصلات	١٥	%٦,٢
	وزارة المالية	١٥	%٦,٢
	وزارة التجارة والصناعة	٨	%٣,٣
	وزارة الخارجية	٢٢	%٩,١
	وزارة الداخلية	١٨	%٧,٤
	وزارة الأوقاف	١٦	%٦,٦
	وزارة العدل	١٣	%٥,٤
	وزارة الإعلام	١١	%٤,٥
	وزارة التعليم العالي	٨	%٣,٣
	وزارة الكهرباء والماء	٥	%٢,١
المجموع		٢٤٢	%١٠٠

ثالثا: أدوات الدراسة

شملت أدوات الدراسة المقاييس الخمسة التالية:

١- مقياس العدالة التنظيمية (Alkhadher & Gadelrab, 2016).

٢- مقياس الثقة (Mayer & Davis, 1999).

٣- المقياس المختصر للحالة المزاجية (Mayer & Gaschke, 1988).

٤- مقياس الرضا الوظيفي (Cammann, Fichman, Jenkins & Klesh's, 1983).

٥- مقياس الالتزام التنظيمي (Meyer & Allen,1991).

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

ونعرض المقاييس بشكل مفصل فيما يلي:
أ- مقياس العدالة التنظيمية
وهو من إعداد "الخضر وجاد الرب " (Alkhadher & Gadelrab, 2016)، حيث يتكون من ١٧ بندا تقيس أربعة أبعاد فرعية هي العدالة التوزيعية (٥ بنود)، والعدالة الإجرائية (٤ بنود)، والعدالة التعاملية (٤ بنود)، والعدالة المعلوماتية (٤ بنود)، وهناك خمس استجابات هي غير موافق بشدة (درجة)، غير موافق (درجتين)، موافق إلى حد ما (٣ درجات)، موافق (٤ درجات)، موافق بشدة (٥ درجات)، ويتم الحصول على الدرجة الكلية للمقياس بجمع كل استجابات المفحوص ولا توجد بنود عكسية.
وقام مصمما المقياس بحساب الصدق بطريقة الصدق التلازمي من خلال ارتباط العوامل الأربعة بأبعدا العدالة (التوزيعية، والإجرائية، والتعاملية، والمعلوماتية) وهو يسمي أيضا صدق المحك، حيث كانت معاملات الارتباط بين كل عامل من العوامل الأربعة والمحكات مرتفعة وتراوحت بين ٢٧، و٥٥، وجميعها دالة إحصائيا. وبالنسبة لثبات المقياس حصلت العوامل الأربعة على ثبات مرتفع، حيث كانت قيمة معامل ألفا كرونباخ لبعد العدالة التوزيعية ٨٦،، والعدالة الإجرائية ٨٨،، والعدالة التعاملية ٧٨،، والعدالة المعلوماتية ٨٦،، كما قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت قيمته لبعد العدالة التوزيعية ٨٧،، والعدالة الإجرائية ٧٩،، والعدالة التعاملية ٨٩،، والعدالة المعلوماتية ٨٠،.
ب- مقياس الثقة
هو من إعداد " ماير، وديفس " (Mayer & Davis, 1999)، حيث قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية، ويتكون من ١٧ بندا، وقد صمم هذا المقياس لتقييم قدرة المسئول على أداء عمله (٦ بنود)، واهتمام المسئول وإحسانه لموظفيه (٥ بنود)، ونزاهة المشرف ومبادئه وقيمه (٦ بنود)، ويتكون من خمس استجابات وهي لا أوافق بشدة (درجة واحدة)، لا أوافق (درجتين)، محايد (٣ درجات)، أوافق (٤ درجات)، أوافق بشدة (٥ درجات)، وهناك بند تم تصحيحه بصورة معكوسة وهو البند رقم ١٥ ويتكون من خمس استجابات وهي لا أوافق بشدة (٥ درجات)، لا أوافق (٤ درجات)، محايد (٣ درجات)، أوافق (درجتين)، أوافق بشدة (درجة واحدة).
وقام مصمما المقياس بحساب الصدق وكانت معاملات الارتباط بين العوامل والمحكات مرتفعة وجميعها دالة إحصائياً، أما ثبات المقياس فقد تم حساب معامل ألفا كرونباخ، وكانت القيم على التوالي هي للقدرة ٩٦،، وللإحسان ٩٥،، ولنزاهة

المشرف ٨٧،، كما قام الباحث بحساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، وكانت قيمته للقدرة ٩٦،، وللإحسان ٩٣،، ولنزاهة المشرف ٨٨،.

ج- مقياس الحالة المزاجية للموظفين

هو من إعداد " ماير، وقاسشيك" (Mayer & Gaschke, 1988)، حيث قامت (العنزي، ٢٠١٧) بترجمته إلى اللغة العربية، ويتكون المقياس من ١٦ بندا يقيس الحالة المزاجية الإيجابية والسلبية، والبنود موزعة بالتساوي: ثمانية بنود لكل حالة، وهناك أربع استجابات، وهي: بالتأكيد لا أشعر به (درجة واحدة)، لا أشعر به (درجتين)، أشعر به (٣ درجات)، بالتأكيد أشعر به (٤ درجات)، والمزاج الإيجابي يتم حسابه من خلال درجات البنود الثمانية الإيجابية، وهي: مفعم بالحيوية، سعيد، نشيط، راض، مهتم، هادئ، محب، مفعم بالنشاط، حيث إن معامل ألفا كرونباخ للبنود الإيجابية ٨٢،، أما المزاج السلبي فيتم حسابه من خلال درجات البنود الثمانية السلبية وهي حزين، متعب، مكتئب، مذعور، نعسان، متذمر، متنرفز، زهقان، حيث إن معامل ألفا كرونباخ للبنود السلبية ٧٧،، ويكون التصحيح بصورة معكوسة وهي بالتأكيد لا أشعر به (٤ درجات)، لا أشعر به (٣ درجات)، أشعر به (درجتين)، بالتأكيد أشعر به (درجة واحدة).

وقام مصمما المقياس بحساب الصدق باستخدام طريقتين، الأولى: الاتساق الداخلي حيث تبين أن أغلب البنود تتسم بارتفاع معاملات الارتباط بين البند والدرجة الكلية، وهذا يعد مؤشرا جيدا ومقبولا للاتساق الداخلي، والثانية الصدق العاملي أو صدق التكوين حيث تم استخلاص ثلاثة عوامل احتوى العامل الأول على تشبعات جوهرية موجبة تراوحت ما بين ٣٩، و ٨٣، بجذر كامن بلغت قيمته ٥,٠٥، واحتوى العامل الثاني على تشبعات جوهرية سالبة تراوحت بين ٤١، - و ٨٠،- بجذر كامن بلغت قيمته ٢,٢٠، واحتوى العامل الثالث على تشبعات جوهرية موجبة تراوحت بين ٤٢، و٦٧، بجذر كامن بلغت قيمته ١,٥٩ والعوامل الثلاثة تعد مقبولة حسب محك كايزر، كما تراوحت قيم شيوع العوامل بين ٣٥،و ٧٢،، وتم حساب ثبات المقياس من خلال معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، تبين أن المقياس ثباته مرتفع، حيث حصل على معاملات ثبات أعلى من ٧٠،، كما قام الباحث بحساب الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ، وكانت قيمته للبنود الإيجابية ٧٧،، والبنود السلبية ٨٤، وهذه القيم ذات ثبات مرتفع وصالحه لأغراض الدراسة.

د- مقياس الرضا الوظيفي

وهو من إعداد " كمان، وفيتشمان، وجنكنز، وكليشز" (Cammann, Fichman, Jenkins & Klesh's, 1983)، حيث قام الباحث بترجمته إلى اللغة العربية، ويتكون المقياس من ثلاثة بنود يوصف استجابة الموظف، وهناك سبع

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

استجابات يتم استخدامها في هذا المقياس، وهي: لا أوافق بشدة (درجة واحدة)، لا أوافق (درجتين)، أميل إلى عدم الموافقة (٣ درجات)، محايد (٤ درجات)، أميل إلى الموافقة (٥ درجات)، موافق (٦ درجات)، موافق بشدة (٧ درجات)، كما أنه هناك بند تم تصحيحه بصورة عكسية.

وقام مصممو المقياس بحساب الصدق بطريقة الصدق التلازمي، حيث تبين أن بنود المقياس اتسمت بارتفاع معاملات الارتباط وهذا يعد مؤشرا جيدا، ويدل على أن صدق المقياس مرتفع، وحصل المقياس على ثبات مرتفع حيث كان معامل ألفا كرونباخ بين ٦٧، و٩٥،، كما قام الباحث بحساب الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ حيث كانت قيمته ٧٥،.

ه- مقياس الالتزام التنظيمي

وهو من إعداد " ماير، وألين" (Meyer & Allen, 1991) لتوضيح الولاء والالتزام للمنظمة، ومن ترجمة "الخضر وجاد الرب" (Alkhadher & Gadelrab, 2016)، وكانت هناك خمس استجابات، وهي موافق بشدة، وموافق، وموافق إلى حد ما، وغير موافق، وغير موافق بشدة، ولا توجد بنود عكسية.

وقام مترجما المقياس بحساب الصدق بطريقة الصدق التلازمي، حيث تبين أن بنود المقياس اتسمت بارتفاع معاملات الارتباط، وقاما بحساب الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ، حيث كانت قيمته ٨٢،، كما قام الباحث بحساب الثبات بنفس الطريقة، وكانت قيمة معامل ألفا كرونباخ ٨٧،.

ثبات أدوات الدراسة

يتضح من الجدول رقم (٢) التالي أن جميع معاملات ثبات مقياس الدراسة كما حسبها الباحث في دراسته مرتفعة، حيث تراوحت معاملات الثبات بين ٧٥، و٩٧، .

جدول (٢): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقاييس الدراسة للعينة الكلية (ن=٢٤٢)

م	المتغيرات	عدد البنود	ألفا كرونباخ
١	العدالة التنظيمية	١٧	،٩١
٢	العدالة التوزيعية	٥	،٨٧
٣	العدالة الإجرائية	٤	،٧٩
٤	العدالة التعاملية	٤	،٨٩
٥	العدالة المعلوماتية	٤	،٨٠
٦	الثقة	١٧	،٩٧
٧	الثقة (للقدرة)	٦	،٩٦

٨	الثقة (للإحسان)	٥	،٩٣
٩	الثقة (لنزاهة المشرف)	٦	،٨٨
١٠	المزاج	١٦	،٨٤
١١	الرضا الوظيفي	٣	،٧٥
١٢	الالتزام التنظيمي	٣	،٨٧

إجراءات جمع البيانات

قام الباحث بالخطوات الإجرائية التالية:

أ- تم تجهيز الاستبيان ووضعه على هيئة رابط عن طريق برنامج Survey Monkey.

ب- نشر رابط الاستبيان إلكترونيا وعبر وسائل التواصل الإجتماعي عن طريق برنامج الواتساب Whatsapp وتويتر Twitter، والوقت المستغرق لكل أداة من ١٥-٢٠ دقيقة.

ج- إلغاء ثماني استبانات (٥ استبانات للذكور و٣ استبانات للإناث) لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي.

د- تم إدخال البيانات ومن ثم تحليلها من خلال برنامج SPSS, M+.

الأساليب الإحصائية

تم جمع الدرجات التي حصل عليها كل فرد من أفراد العينة في المقاييس على حدة، ومن ثم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

أ- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة.

ب- نمذجة المعادلة البنائية Structural Equation Modeling، واستخدام معامل قوة التأثير ß (Path Coefficient) .

ج- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من العلاقة بين المتغيرات.

د- معادلة الانحدار المتعدد.

حدود الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على عينة من الموظفين الكويتيين في الوزارات الحكومية بدولة الكويت، وقد طبقت مقاييس هذه الدراسة في الفترة بين ١٧ أكتوبر ٢٠١٨ إلى ١٧ ديسمبر ٢٠١٨، وتم حذف ثماني استبانات (٥ استبانات للذكور و٣ استبانات للإناث) لحصولها على نتائج متطرفة وغير صالحة للدراسة.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

خامسا: نتائج الدراسة

يتضح من الجدول (٣) التالي أن هناك ارتباطات عالية ومتوقعة بين أبعاد العدالة التنظيمية والدرجة الكلية تراوحت بين (٧٤،-٨٢،)، وارتباطات عالية بين أبعاد الثقة ودرجتها الكلية تراوحت بين (٩٣،-٩٤،)، وقد اتضح من هذه الدراسة أن جميع الارتباطات دالة إحصائيا فقد ارتبطت العدالة التنظيمية بالثقة ارتباطا عاليا بدرجتها الكلية وأبعادها المختلفة تراوحت بين (٦٧،-٧٥،)، وارتباطا متوسطا بكل من المزاج (٤٣،) والرضا الوظيفي (٤٩،) والالتزام التنظيمي (٤٤،). ويتضح أيضا أن هناك ارتباطا متوسطا بين الثقة والمزاج (٤١،)، وبين الثقة والرضا الوظيفي (٤٢،)، وارتباطا ضعيفا بين الثقة والالتزام التنظيمي (٣٦،). ويتضح أيضا أن هناك ارتباطا متوسطا بين المزاج والرضا الوظيفي (٤٢،)، وارتباطا ضعيفا بين المزاج والالتزام التنظيمي (٣٠،)، وارتباطا متوسطا بين الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي (٦٣،).

جدول (٣): معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

	المتغير	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
١	العدالة التنظيمية	-										
٢	العدالة التوزيعية	**،٧٤	-									
٣	العدالة الإجرائية	**،٨٢	**,٥٤	-								
٤	العدالة التعاملية	**,٨٢	**,٣٩	**,٥٤	-							
٥	العدالة المعلوماتية	**,٧٩	**,٣٢	**,٥٦	**,٧٢	-						
٦	الثـقة	**,٧٥	**،٣٧	**،٥٢	**،٨٠	**،٧٣	-					
٧	الثقة (للقدرة)	**,٧٢	**,٣٥	**,٥٠	**,٧٤	**,٧٤	**,٩٣	-				
٨	الثقة (للإحسان)	**,٧٢	**,٣٨	**,٤٩	**,٧٧	**,٦٦	**,٩٣	**،٨٠	-			
٩	الثقة (لنزاهة المشرف)	**,٦٧	**,٣١	**,٤٧	**,٧٤	**,٦٤	**,٩٤	**,٨١	**,٨٦	-		
١٠	المزاج	**,٤٣	**,٢٩	**,٣٢	**,٤٣	**,٣٤	**,٤١	**,٣٩	**,٣٧	**,٣٨	-	
١١	الرضا الوظيفي	**,٤٩	**,٤٢	**,٣٧	**,٤١	**,٣٤	**,٤٢	**,٣٨	**,٤٥	**,٣٧	**,٤٢	-
١٢	الإلتزام التنظيمي	**,٤٤	**,٣٩	**,٣٥	**,٣٣	**,٣١	**,٣٦	**,٣٣	**,٣٨	**,٣١	**,٣٠	**,٦٣

** دال إحصائيا عند مستوى٠١، .**نتائج الفرض الأول**

ينص الفرض الأول على " وجود تأثير مباشر وغير مباشر دال إحصائيا لإدراك العدالة التنظيمية في الثقة من خلال المزاج". حيث يتضح أن معامل المسار المباشر (أ) هو (٩٧،) وهو دال إحصائيا عند مستوى (٠١،)، أما التأثير غير المباشر

(١ب) لإدراك العدالة التنظيمية في الثقة مرورا بالمزاج، فلم يكن دالا احصائيا عند مستوى (٠،٠٥) حيث كان معامل المسار هو (٠،٠٢-) وهو ضعيف لا يختلف عن الصفر وقد تم إلغاؤه من الشكل (٢)، وبالرغم من ذلك فإن قيمة التأثير المباشر للعدالة التنظيمية في المزاج هي (٠،٤٨) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١)، في حين كانت قيمة التأثير المباشر للمزاج في الثقة هي (٠،٠٣-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) وقد تم إلغاؤها من الشكل (٢)، مما يشير إلى أن انخفاض التأثير غير المباشر لإدراك العدالة التنظيمية في الثقة مرورا بالمزاج (١ب) قد يرجع إلى ضعف التأثير المباشر للمزاج في الثقة، وبهذا فقد تحقق التأثير المباشر (١أ) من الفرض ولم يتحقق التأثير غير المباشر (١ب) من الفرض.

نتائج الفرض الثاني

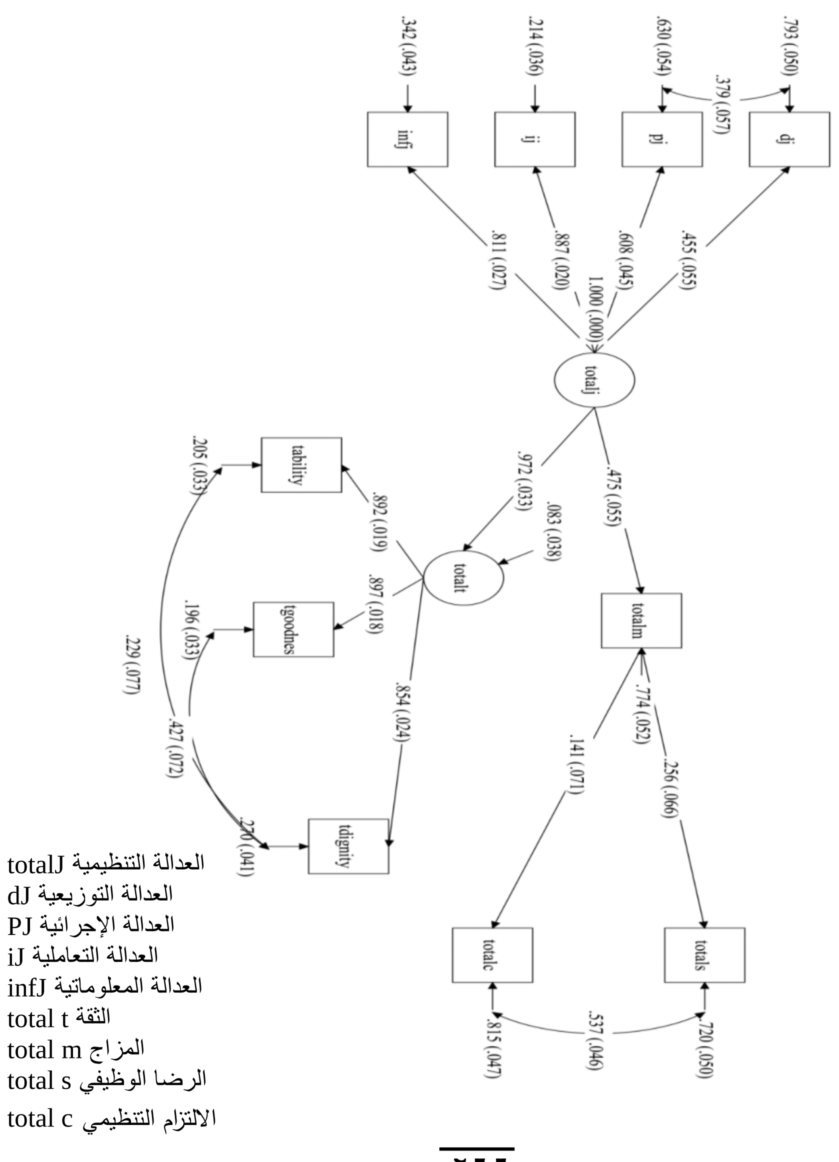
وينص الفرض الثاني على "وجود تأثير مباشر وغير مباشر دال إحصائيا لإدراك العدالة التنظيمية في الرضا الوظيفي مرورا بمتغيرات المزاج والثقة". حيث يتضح أن معامل المسار المباشر (٢أ) هو (٠،٢١) وهو غير دال احصائيا عند مستوى (٠،٠٥) وقد تم إلغاؤه من الشكل (٢)، أما فيما يخص التأثير غير المباشر (٢ب) فقد أوضحت النتائج أن قيمة التأثير غير المباشر لإدراك العدالة التنظيمية في الرضا الوظيفي مرورا بالمزاج والثقة هي (٠،٠٢) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) وقد تم إلغاؤها من الشكل (٢)، كما يلاحظ أن قيمة التأثير المباشر للمزاج في الرضا الوظيفي هي (٠،٢٦) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١) في حين كانت قيمة التأثير المباشر للثقة في الرضا الوظيفي هي (٠،١٦) وهي غير دالة احصائيا عند مستوى (٠،٠٥) وقد تم إلغاؤها من الشكل (٢).

نتائج الفرض الثالث

وينص الفرض الثالث على "وجود تأثير مباشر وغير مباشر دال إحصائيا لإدراك العدالة التنظيمية في الالتزام التنظيمي مرورا بمتغيرات المزاج والثقة". حيث يتضح أن معامل المسار المباشر (٣أ) هو (٠،٢٨) وهو غير دال إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) وقد تم إلغاؤه من الشكل (٢)، أما التأثير غير المباشر (٣ب) فقد أوضحت النتائج أن التأثير غير المباشر لإدراك العدالة التنظيمية في كل من المزاج والثقة لم يكن دالا إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥)، ويلاحظ أيضا من جهة أخرى أن التأثير المباشر للمزاج في الالتزام التنظيمي كانت قيمته (٠،١٤) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥)، في حين كانت قيمة التأثير المباشر للثقة في الالتزام التنظيمي هي (٠،٠٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) وقد تم إلغاؤها من الشكل (٢).

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

الشكل (٢): التأثيرات المباشرة وغير المباشرة (المعيارية) الدالة إحصائيا لمتغيرات الدراسة



سادسا: مناقشة النتائج

يعرض الباحث في هذا الفصل مناقشة للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، ومدى تحقق فروضها، وربط هذه النتائج بنتائج الدراسات السابقة.

مناقشة نتائج الفرض الأول وينص على:

" وجود تأثير مباشر وغير مباشر دال إحصائيا لإدراك العدالة التنظيمية في الثقة من خلال المزاج".

لقد تحقق وجود التأثير المباشر (١أ) ولم يتحقق وجود التأثير غير المباشر (١ب) من الفرض، فقد ظهر تأثير مباشر موجب دال إحصائيا لإدراك العدالة التنظيمية في الثقة، أما فيما يتعلق بالتأثير غير المباشر بين إدراك العدالة التنظيمية والثقة مرورا بالمزاج فلم يكن دالا إحصائيا، وقد يرجع ذلك إلى ضعف التأثير المباشر للمزاج في الثقة، والتي كانت قيمته (٠٣،٠-)، ويلاحظ أن معاملات الارتباط بين إدراك العدالة التنظيمية والثقة وأبعادها كانت عالية.

وبالرجوع للدراسات السابقة نجد أن نتيجة الفرض (١أ) الذي تحقق تتفق مع نتيجة الدراسة التي قام بها "فريزر، وجونسن، وجيفن، ووجوتي، وسنو" (Frazier, Johnson, Gavin, Gooty &Snow, 2009)التي هدفت إلى البحث عن تأثير إدراك العدالة التنظيمية وأبعادها في الثقة، وأكدت نتيجة دراستهم وجود تأثير إيجابي دال إحصائيا للعدالة التنظيمية (التوزيعية، والإجرائية، والمعلوماتية) في الثقة (للقدرة، والإحسان، والنزاهة). وقد وجد باحثون في الهند أن الثقة تتأثر بإدراك العدالة التنظيمية وأداء العمل (Deconinck 2010)، ومن الأدلة النظرية الشاهدة ما أشار إليه "يلماز، وألتينكورت" (Yilmaz & Altinkurt, 2012) بأن هناك تأثير لسلوكيات القيادة وتصورات العاملين للعدالة التنظيمية في الثقة.

والنتيجة التي توصلت إليها هذه الدراسة فيما يخص التأثير المباشر تعني أن المستوى المرتفع من العدالة التنظيمية يعمل على رفع الثقة لدى الموظفين في مسئولهم ومنظمتهم مما يحسن من أدائهم وإدراكهم لأمور العمل بإيجابية، أما فيما يخص عدم وجود تأثير غير مباشر بين إدراك العدالة التنظيمية والثقة مرورا بالمزاج فقد توقع الباحث أن المزاج يلعب دورا في هذا التأثير وقد يغير منه، ولكن حسب النتائج التي توصل لها الباحث فإن المزاج ليس له دور على هذا التأثير.

مناقشة نتائج الفرض الثاني وينص على:

" وجود تأثير مباشر وغير مباشر دال إحصائيا لإدراك العدالة التنظيمية في الرضا الوظيفي مرورا بمتغيرات المزاج والثقة".

لم يتحقق الفرض، فلم يظهر تأثير مباشر دال إحصائيا لإدراك العدالة التنظيمية في الرضا الوظيفي، أما فيما يتعلق بالتأثير غير المباشر لإدراك العدالة التنظيمية في

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

الرضا الوظيفي مرورا بالمزاج والثقة فلم يكن دالا إحصائيا، ويلاحظ أن معاملات الارتباط بين إدراك العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي كانت متوسطة.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة الدراسة التي قام بها " لطفي، وبور" (Lotfi & Pour, 2013) والتي هدفت إلى دراسة تأثير إدراك العدالة التنظيمية في الرضا الوظيفي في جامعة بيامي نور في طهران، حيث كشفت عن وجود تأثير واضح لإدراك العدالة التنظيمية في الرضا الوظيفي خصوصا بعد العدالة الإجرائية، وتختلف نتيجة هذا الفرض مع نتيجة الدراسة التي قام بها "نوراك، وريانا" (Nurak & Riana, 2017) على ١٠٤ من الموظفين في مكاتب نوسا تينجارا الشرقية، التي هدفت إلى معرفة تأثير العدالة التنظيمية المدركة في الرضا الوظيفي، حيث كشفت نتائج هذه الدراسة أن هناك تأثيرا للعدالة التنظيمية بأبعادها في الرضا الوظيفي.

مناقشة نتائج الفرض الثالث وينص على:

" وجود تأثير مباشر (٣أ) وغير مباشر (٣ب) دال إحصائيا لإدراك العدالة التنظيمية في الالتزام التنظيمي مرورا بمتغيرات المزاج والثقة".

لم يتحقق الفرض، فلم يظهر تأثير مباشر دال إحصائيا لإدراك العدالة التنظيمية في الالتزام التنظيمي، ولم يظهر وجود تأثير غير المباشر دال إحصائيا مرورا بالمزاج والثقة، ويلاحظ أن معاملات الارتباط بين إدراك العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي كانت متوسطة.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة الدراسة التي قام بها " إبراهيم، وبيريز" ((Ibahim & Perez, 2014) التي هدفت إلى معرفة تأثير إدراك العدالة التنظيمية والرضا الوظيفي على الالتزام التنظيمي في دولة الإمارات العربية المتحدة، وأظهرت نتائجها أن العدالة التنظيمية بأبعادها الثلاثة (التوزيعية، والاجرائية، والتعاملية) ليس لها تأثير مباشر على الالتزام التنظيمي. وتختلف نتيجة هذا الفرض مع نتيجة الدراسة التي قام بها "رحمن، وشهزاد، ومصطفى، وخان، وقرشي" Rahman, Shahzad, Mustafa, Khan & Qurashi, 2016) في مؤسسات التعليم العالي بباكستان، التي هدفت إلى معرفة تأثير إدراك العدالة التنظيمية وأبعادها (التوزيعية والإجرائية) في الالتزام التنظيمي، وأظهرت أن العدالة التوزيعية والإجرائية لها آثار ملحوظة وإيجابيه على الالتزام التنظيمي للموظفين.

وقد ركز الباحث في هذه الدراسة على نوع العينة وحجمها، حيث كانت العينة تطوعية تاحة وهم الموظفون الكويتيون في الوزارات الحكومية، وتحديد حجم العينة الملائم لأغراض البحث (ن=٢٤٢) وهو مناسب لأسلوب نمذجة المعادلة البنائية التي

استخدمها الباحث في دراسته، وتم حذف مجموعة من الاستبانات غير صالحة للتحليل.

وبناء على نتائج فروض هذه الدراسة فإن شعور الموظفين بالثقة يرتبط بتقييم العدالة التنظيمية، أما فيما يخص الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي فلم يجد الباحث في نتائجه وجود تأثير مباشر للعدالة التنظيمية فيهما، ولم يكن أيضا للمتغيرات الوسيطة (المزاج والثقة) تأثير على هذه المتغيرات، كما أن هذه الدراسة أجريت على عينة متاحة طبقت عليهم المقاييس إلكترونيا للإبتعاد عن أي شي قد يؤثر على مصداقية الاستجابة على البنود، حيث ممكن أن يؤثر على المفحوص عامل المرغوبية الاجتماعية إذا ارتبط بقرار إداري مثل الترقية أو الامتيازات، أما الكترونيا فلن يشعر المفحوص بهذا العامل.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

المراجع

حواس، أميرة (٢٠٠٣). *أثر الالتزام التنظيمي على العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية بالتطبيق على البنوك التجارية*. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة القاهرة، مصر.

رشيد، مازن فارس (٢٠٠٣). الثقة التنظيمية في الأجهزة الحكومية بالمملكة العربية السعودية: بعض المحددات والاثآر. *مجلة الادارة العامة، ٤٣* (٣)، ٤٣٧-٤٧١.

الزيادى، عادل رمضان (١٩٩٥). *إدارة الموارد البشرية*. القاهرة: مكتبة عين شمس.

صديق، محمد جلال (٢٠١٠). *أثر الثقة التنظيمية على إدراك العاملين لإدارة المعرفة في البنوك التجارية المعربة*. رسالة ماجستير، كلية التجارة، جامعة المنصورة.

الطعامنة، محمد والشاوي، أحلام (٢٠١١). *مستوى ممارسة العدالة التنظيمية من وجهة نظر العاملين في وزارة التخطيط والتعاون الإنمائي بالعراق*. القاهرة: جامعة الدول العربية.

عاشور، أحمد صقر (١٩٧٩). *إدارة القوى العاملة الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي* (ط٢)، لبنان: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

عباس، محمد خليل (٢٠٠٧). *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٨٨). *علم نفس الشخصية* (ط ٢). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

العنزي، آلاء بدر (٢٠١٧). *أثر الحالة المزاجية على إدراك الأفراد للعدالة التنظيمية لدى عينة من موظفي جامعة الكويت*. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت.

فليح، حكمت محمد (٢٠١٠). تحليل العلاقة بين الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي دراسة استطلاعية في دائرتي التقاعد والرعاية الاجتماعية في مدينة تكريت. *مجلة الادارة والاقتصاد*، ٨٣، ١٦٦-٢٠٢.

القصاص، مهدي محمد (٢٠٠٧). *مبادئ الإحصاء الاجتماعي*. المنصورة: مكتبة عامر للطباعة والنشر.

كشرود، عمار الطيب (١٩٩٥). *علم النفس الصناعي والتنظيمي مفاهيم ونماذج ونظريات*. بنغازي: منشورات جامعة قار يونس.

اللداوي، سعيد عمر (٢٠١٥). *درجة ممارسة مديري مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظة عمان لسلوك النفاق الأخلاقي وعلاقته بمستوى الثقة التنظيمية*

السائدة في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان.

ماهر، احمد (٢٠٠٥). *السلوك التنظيمي مدخل بناء المهارات* (ط٢). الإسكندرية: الدار الجامعية.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*، عمَان: دار المسيرة.

هاشم، صبيحة قاسم والعبادي، علي رزاق (٢٠١٠). أثر الثقة التنظيمية في الأداء الاستراتيجي باستخدام نموذج بطاقة الأداء المتوازنة دراسة تطبيقية في الشركة العامة للإسمنت لجنوبية في الكوفة. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية،١٢(١)، ٧-٩.

Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. *Advances in Experimental Social Psychology*, *2*, 267-299.

Adler, S. (1980). Self-esteem and causal attributions for job satisfaction and dissatisfaction. *Journal of Applied Psychology*, *65* (3), 327-332.

Angle, H. L., & Perry, J. L., (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, *26* (4), 1-13.

Alkhadher, O., & Gadelrab, H. F. (2016). Organizational justice dimensions: Validation of an arabic measure. *International Journal of Selection and Assessment*, *24* (4), 337-351.

Baldwin, S. (2006). *Organizational justice*. Retrieved from http://www.employment-studies.co.uk/pdflibrary/mp73.pdf.

Baseri, S. (2013). An investigation of job satisfaction in accounting and auditing institutions of commercial companies. *Management Science Letters*, *3*, 683-688.

Becerra, M., & Gupta, A. K. (2003). Perceived trust worthiness within the organization: The moderating impact of

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

communication frequency on trust and trust effects. *Organization Science*, *14* (1), 32 –44.

Bless, H., & Schwartz, N. (1999). Context effect in political judgment: Assimilation and contrast as a function of categorization processes. *European Journal of Social Psychology*, *28*, 159-172.

Bower, G. H. (1991). Mood and memory. *American Psychologist*, *36*, 129-148.

Buchanan, B. (1974). Government manager's business executives and organizational commitment. *Public Administration Review*, *34*, 339- 347.

Bricci, L., Antunes, J. G., & Fragata, A. (2015). The Effects of trust, commitment and satisfaction on customer loyalty in the distribution sector. *Journal of Business Economics and Management*, *4* (2), 16-26.

Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, G. D., & klesh's, J. (1988). Michigan organizational assessment questionnaire. In S. E. Seashore, E. E. Lawler, P. H. Mirvis, & C. Cammann (Eds.). *Assessing organizational change: A guide to methods, measures, and practices* (pp. 71–138). New York: Wiley-Interscience.

Deconinck, J. B. (2010). The effect of organizational justice, perceived organizational support, and perceived supervisor support on marketing employees level of trust. *Journal of Business Research*, *63* (12), 1349- 1355.

Desler, G. (1999). How to earn our employee's commitment? *Academy of Management Executive*, 13 (2), 58-67.

Deutsh, M. (1975). Equity, equality and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of Social Issues*, *31*, 137-149.

Ferrin, D. L., & Dirks, K. T. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87 (4), 611-628.

Forgas, J. P., & Bower, G. H. (1983). Mood effects on person perception judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, *53* (1), 53-60.

Frazier, M. L., Johnson, P. D., Gavin, M., Gooty, J., & Snow, B. (2010). Organizational Justice, trustworthiness, and trust: A multifocal examination. *Group and Organizations*, *35*, 39-76.

Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, *12*, 9-22.

Hoppes, C., & Holley, K. (2014). Organizational trust in times of challenge: The impact on faculty and administrators. *Innovative Higher Education*, 39 (3), 201-216.

Ibrahim, M. E., & Perez, A. O. (2014). Effects of Organizational Justice, employee satisfaction, and gender on employee's commitment:
Evidence from the UAE, *International Journal of Business and Management*, *9* (2), 1833- 8119.

Isen, A. M., & Means, B. (1983). The influence of positive affect on decision making strategy. *Social Cognition*, *2*, 18-31.

Lee, R. (2003). The demographic transition: Three censures of fundamental change. *Journal of Economic Perspectives*, *17* (4), 167-190.

Lotfi, M. H., & Pour, M. S. (2013). The relationship between Organizational Justice and Job Satisfaction among the Employees of Tehran Payame Noor University. *Social and Behavioral Sciences*, *93*, 2073- 2079.

Mackie, D. M., & Worth, L. T. (1989). Differential recall of subcategory information about in-group and out-group

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

members. *Personality and* Social Psychology Bulletin, *15* (3), 401-413.
Mayer, J. D., & Gaschke, Y. N. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social psychology*, *55*, 102-111.
Mayer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, *1*, 61-89.
Mayer, R. C., & Davis, J. H. (1999). The effect of the performance appraisal system on trust for management: A field quasi experiment. *Journal of Applied Psychology*, *84*, 123–136.
Nielsen, B. B. (2004). The role of trust in collaborative relationships: A multi-dimensional approach. *Journal of Management*, *7* (3), 239-256.
Nurak, L. A., & Riana, I. G. (2017). Examine the Effect of Organizational Justice on Job Satisfaction and employee performance. *Journal of Manaement and Review*, *2* (3), 30-37.
Ortiz, L. (1999). *Explaining the antecedents and the organization's roles in promoting, creating, and maintaining employee organizational citizenship behaviors: A cross-cultural study of interior Mexico, border Mexico, interior USA, and the USA border. Academy of Management Conference*. Chicago, Illinois.
Pathak, V., Bhatia, M. S., Sriniwas, J., & Batra, D. (2011). Emotions and Mood. *Delhi Psychiatry Journal*, *14* (2), 220-226.
Polak, M. A., Richardson, A. C., Flett, J. A., Brookie, K. L., & Conner, T. S. (2015). Measuring mood: Considerations and innovations for nutrition science. In L. Dye, & T.

Best (Eds.). *Nutrition for Brain Health and Cognitive Performance* (pp. 93 –119). London, UK: Taylor and Francis.

Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied psychology*, *59* (5), 603-609.

Rahman, A., Shahzad, N., Mustafa, K., Khan, M., & Qurashi, F. (2016). Effects of organizational justice on organizational commitment. *International Journal of Economics and Financial Issues*, *6* (3), 188-196. Rodgers, J. L., & Nicewander, W. A. (1988). "Thirteen ways to look at the correlation coefficient. *The American Statistician*. *42*, 59–66.

Saal, F. E., & Moore, S. C. (1993). Perceptions of promotion fairness and promotion candidate's qualification. *Journal of Applied Psychology*, *78*, 105-110.

Shumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (4th ed.). New York: Taylor & Francis.

Wright, S. (1921). Correlation and causation. *Agricultural Research*, *20*, 557–585.

Yilmaz, K. & Altinkurt, Y. (2012). Relationship between the leadership behaviors, organizational justice and organizational trust. *Faculty of Education Journal*, *41*, 12-24.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67809

دور الوعي بالذات في فعالية سلوك القائد الإداري
دراسة حالة جامعة الخرطوم

إعداد

د.محمد الناجي الجعفري
د.هديل عبد العظيم الطاهر
جامعة النيلين

Doi: 10.33850/jasep.2020.67810

استلام البحث : ٢٨ / ١٠ /٢٠١٩   قبول النشر: ١ / ١٢ / ٢٠١٩

المستخلص:
هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الوعي بالذات في فعالية سلوك القائد الإداري على الإداريين العاملين بجامعة الخرطوم، و إلى توضيح كيفية استخدام هذه المهارة و تأثيرها في فعالية سلوك القائد الإداري، وكيفية تطبيق هذا المفهوم داخل المؤسسات الإدارية، بالإضافة إلى أهداف أخرى منها محاولة الوصول إلى كل ما هو جديد، وكل ما من شأنه أن يسهم في تطوير العملية الإدارية بصفة عامة والقيادة بصفة خاصة. وتمحورت مشكلة الدراسة حول التساؤل التالي: ما هو دور الوعي بالذات في فعالية سلوك القائد الإداري بجامعة الخرطوم؟ و تمثلت فرضية الدراسة في: وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الوعي بالذات وفعالية سلوك القائد الإداري. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود علاقة بين مفهوم الوعي بالذات و فاعلية سلوك القائد الإداري، و أوصت الدراسة بضرورة رفع المستوى المعرفي لدى القادة الإداريين، و الأخذ بالوعي بالذات، كمفهوم جديد، في اعتبارهم، بالإضافة إلى عقد ندوات و محاضرات دورية حول الوعي بالذات داخل المؤسسات الإدارية لإيجاد حلول للمشكلات الحقيقية التي تعاني منها المؤسسات وزيادة فعالية التطوير والتغيير ومواجهة التحديات.

الكلمات المفتاحية: الوعي بالذات، فعالية القيادة، الذكاء العاطفي.

Abstract:
The study aimed at identify the impact of self-awareness, which is considered to be one of the skills of emotional intelligence, on the effectiveness of the behavior of the administrative leader in

the directors of the departments working at the University of Khartoum, also clarify how to use the skills of self-awareness, This concept within the administrative institutions in addition to other objectives, including trying to reach everything new and everything that would contribute to the development of the administrative process in general and leadership in particular and focused on the problem of the study on the following question: what is the role of awareness of this On the effectiveness of the behavior of the administrative leader at the University of Khartoum. The hypothesis of the research is the existence of a positive correlation between the awareness of self and the effectiveness of the behavior of the administrative leader. The study has reached a number of results, including: a statistically significant relationship between the concept of self-awareness and the effectiveness of the behavior of the administrative leader, and recommended the need to raise the level of knowledge of the administrative leaders, with regard to the subject of self-awareness which should be taken by the leader in mind, In the administrative work, in addition to holding seminars and periodic lectures on this concept within the administrative institutions. So that these institutions can find solutions to the real problems of institutions and increase the effectiveness of development and change and meet the challenges.

Keywords: self-awareness, leadership effectiveness, emotional intelligence.

أولا: المقدمة:

اتسعت بشكل ملفت للانتباه قاعدة البنى المؤسسية والتنظيمية على كافة المجالات، مما أدي لانتشار نمط تنافسي واسع النطاق، بحيث بات بقاء المنظمات مرتبط بشكل مباشر بقدرتها التنافسية، التي تتحقق من خلال الابتكار والإبداع والتطوير. مما دفع تلك المنظمات للاهتمام بالموارد البشرية باعتبارها قاطرته، ومن ثم أصبح وجود قيادات فعالة وناجحة بمثابة حجر الأساس لأي تطور تنظيمي منشود. وقد دفع ذلك المهتمين والدارسين في علم الإدارة لمحاولة وضع الخطوط العريضة

التي يمكن أن تساهم في تحقيق تلك رؤى واستراتيجيات المنظمات في خضم المنافسة القوية بينها من جانب، واتساع نطاق المعروض من القوى البشرية لقيادة تلك المنظمات من جانب آخر، لذلك من الضروري البحث عن أفضل العناصر القيادية التي يمكنها أن تحقق أهداف المنظمات بدقة وكفاءة لتضمن قدرتها على المنافسة والاستمرار، وبالتالي فإن معرفة أهم المهارات التي يجب توافرها لدي القائد باتت إلزامية، وهي عبارة عن حزمة من الأدوات، السلوكيات، والقدرات التي يحتاجها القائد للقيام بتوجيه وإدارة وتحفيز التابعيين. إن توافر الإمكانية القيادية في شخص ما يتوقف على ائتلاف عوامل بيولوجية و اجتماعية ونفسية مركبة، كما ينبغي أن توظف تلك الإمكانات القيادية في ممارسات ناجحة لتحقيق الفعالية. فقد يمتلك المرء صفات قيادية عالية، لكنه لا يمارس القيادة. وقد تبرز الخصائص القيادية عند مختلف الناس في مواقف معينة وفي مراحل مختلفة، كما أن ممارسة القيادة أمر يتأثر بالبيئة والفرص والقيود التي تواجه الفرد(البارودي،٢٠١٥م).

وفي هذا الإطار تأتي أهمية حصر أهم مهارات القائد الناجح و مهارة الوعي بالذات، والتي تعتبر أحدى مهارات الذكاء العاطفي، وهو قدرة الفرد على فهم انفعالاته و انفعالات الآخرين، ومعرفتها والتمييز بينها ، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية، والقدرة على تحفيز الذات وعلى إدارة الانفعالات والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال"(جولمان، ٢٠١٠).

إن الأشخاص الذين يمتلكون درجة عالية من الوعي الذاتي يدركون كيف تؤثر مشاعرهم فيهم وفي الأخرين، وفي أدائهم الوظيفي، يتمتعون بوعي ذاتي قوي فهم لا يفرطون في الانتقاد ولا في التفاؤل، بل واقعيون مع انفسهم ومع غيرهم. وهذا ما سيتم تناوله في هذه الدراسة. و قد تم تقسيم الدراسة إلى ثلاث أجزاء، جزء نظري شمل المفاهيم الأساسية للدراسة، ثم جزء تطبيقي و أخيرا النتائج و التوصيات.

مشكلة الدراسة:

عندما يتأمل في طبيعة المناخ التنظيمي داخل المؤسسات الإدارية يمكن ملاحظة الشكل القيادي المتبع بالمنظمة، وهذا يعني أن السلوك التنظيمي محكوم في جانب كبير منه بطبيعة النظام القيادي القائم. وقد أشارت الدراسات إلى وجود سمات في القائد تمثل مجموعة استعدادات تعد مسؤولة عن فعالية سلوكه، يمكن من خلالها التنبؤ بفعالية القيادة. إن التوجه المعاصر في دراسة الفعالية يركز على نوعية التفاعل بين القائد و مرؤوسيه ويؤكد على دور مرؤوسيه في العملية القيادية. ومن هنا يمكن القول أن المهارات الانفعالية (مهارات الذكاء العاطفي)، و الذي يمثل الوعي بالذات إحداها، تقع في قلب المهارات القيادية. إن تطبيق مفهوم فعالية القيادة في المؤسسات الإدارية اليوم يعمل في ظل بيئة عمل تواجهها الكثير من المحددات والمشاكل

الإدارية ، ويرجع السبب في ذلك إلى نقص المهارات التي يفتقدها القائد في التعامل مع مرؤوسيه . لذلك كان لا بد من إيجاد مفهوم جديد يساهم في فعالية القيادة الإدارية، من خلال اكتساب المهارات التي تساعد في تمكين القادة داخل المؤسسات الإدارية من مواجهة التحديات، ألا وهو مفهوم الذكاء العاطفي. و قد توصلت دراسة الجبهان (٢٠٠٩م). إلى وجود علاقة طردية موجبة بين الذكاء العاطفي والأداء الوظيفي. كما أثبتت دراسة باظاظو(٢٠١٠) أن الذكاء العاطفي يوجد نمطاً مستقراً من العلاقات العامة الإيجابية بين الأفراد. بالإضافة الي وجوود علاقة بين الذكاء الانفعالي و القيادة الإدارية كانت نتيجة لدراسة جامع (٢٠١٠م). و قد أوضح Carmeli (٢٠٠٤).ان المديرون الذين يتمتعون بمستوى ذكاء عاطفي عالي يتميزون بالتزامهم بالمسار المهني. و قد توصلت دراسة الحسين(٢٠١١) الي وجود فروق ذات دلالة إحصائية الذكاء الوجداني للعاملين ببعض الجامعات السودانية.

و تعد جامعة الخرطوم من الجامعات السودانية العريقة التي تعج بالكفاءات الإدارية، و نظامها الإداري موروث من الحقبة الاستعمارية، و من هنا جاء اختيار جامعة الخرطوم للتعرف و بحث العلاقة بين بين الوعي بالذات و فعالية سلوك القائد ، و قد أوضحت دراسة الجعفري، العوض (٢٠١٩) قصور الاهتمام بالإداريين ، وعدم وجود نظام للحوافز لتشجيعهم لتحقيق الأهداف وتنمية قدراتهم لتحسين الأداء. وقصور العمل الجماعي والمشاركة من خلال فرق العمل، وتركيز السلطة، الأمر الذي يقلل من حماس ودافعية العاملين للأداء المتميز. و بالتالي الفرصة لظهور قيادة فعالة، و تسعى هذه الدراسة الي التعرف على الدور الذي يلعبه مفهوم الوعي بالذات في فعالية سلوك القائد في جامعة الخرطوم؟

أهمية الدراسة:

الأهمية العلمية: يعتبر موضوع الوعي بالذات من المواضيع المهمة والحيوية والتي لم تظهر إلا مع أواخر القرن العشرين، لذلك كان لابد من أن يسلط الضوء عليه لإثراء المكتبات العربية بكل ما هو جديد ويساهم في دفع مسيرة البحوث العلمية ،كما يمكن أن يعتبر البحث مصدر للمعلومات للباحثين اللاحقين حول موضوع الدراسة.

الأهمية العملية: تعتبر الدراسة مرجعية هامة تتعلق بموضوع إداري ذو أبعاد متعددة، إذ أنه يتناول موضوعاً جديداً في حقل العمل الإداري. و خصوصاً بيئة العمل السودانية، إضافة إلى أنه مفهوم جديد يسهم في تطوير القيادة والقادة الإداريين لتحقيق الأهداف التي تسعى لها منظمات الأعمال.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. التعرف على مفاهيم الوعي الذات و فعالية سلوك القائد.
٢. التعرف على تأثير الوعي بالذات على فعالية سلوك القائد.
٣. التعرف على مفهوم و أنماط القيادة الإدارية.
٤. التعرف على تطبيق ذلك المفهوم داخل منظمات الأعمال السودانية.

فرضية الدراسة:

توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الوعي بالذات وفعالية سلوك القائد الإداري.

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.

حدود الدراسة:

الحدود المكانية: جامعة الخرطوم- مجمع الوسط.

الحدود الزمانية: ٢٠١٦ -٢٠١٨م.

الحدود الموضوعية: يتناول البحث موضوع الوعي بالذات للقائد ولا يتعداها إلى الجوانب الأخرى للقيادة الإدارية.

التعريف الإجرائي للمصطلحات الدراسة:

الوعي بالذات(سمرين، ٢٠١٦م).: فهم الإنسان العميق لعواطفه، ونقاط قوته وضعفه، واحتياجاته، والمحركات أو الدوافع التي تحفزه. ويتصف الأفراد الذين يتمتعون بوعي ذاتي قوي بأنهم لا يفرطون في الانتقاد ولافي التفاؤل، بل هم واقعيون مع نفسهم ومع غيرهم.

فعالية القيادة: تنشيط جميع المكونات الدافعة لدى الأتباع وتطويرهم بحيث يؤدي ذلك إلى زيادة أدائهم مع تحقيق مستويات عالية من الرضا والولاء **(جولمان، ٢٠١٠)**.

الذكاء العاطفي: قدرة الفرد على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين ، ومعرفتها والتمييز بينها والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية، والقدرة على تحفيز الذات وعلى إدارة الانفعالات والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال. **(زيدان: د. ت).**

مصادر المعلومات:

المصادر الأولية جمعت باستبيان تم تصميمه وتوزيعه على القادة العاملين بجامعة الخرطوم. أما المصادر الثانوية فتمثلت في الكتب والدوريات إضافة إلى المنشورات الموجودة على شبكة الإنترنت ذات الصلة بموضوع البحث.

ثانيا: الإطار النظري للدراسة: مفهوم الوعي بالذات والذكاء العاطفي وفعالية القيادة:

الوعي بالذات وفعالية سلوك القائد:

يحتاج العالم اليوم إلى قادة محترفين يستشرفون المستقبل ويوحدون الجهود ويحفزون الفريق ويتخذون القرارات ويحققون الأهداف ويحافظون على القيم؛ ليستمر الإنجاز والتطوير والنماء عن طريق الإنسان عندما تأتيه الفرصة ليُعمِل فكره وقلبه ويداه في تقديم الأفضل بعد تمكينه بالثقة والاحترام والتحفيز. إن القادة الحقيقيون لا يولدون ، والدراسات تبين أن مهارات القيادة يمكن تعلمها وتطويرها. إن المشكلة أن هناك من يندفعون ويسعون للمناصب القيادية لمجرد الرغبة في السلطة والظهور والسيطرة ،بدون معرفة ووعي بقدراتهم وإمكاناتهم الشخصية والمعرفية ويكون أسلوبهم في القيادة بالبديهة، وعبارة عن قرارات وردود أفعال تعتمد على وجهات نظر خاصة، وانفعالات شخصية، وليست مبنية على قيم ثابتة، وسمات قيادية واضحة ،ورسالة ورؤية مدروسة ومفهومة من الجميع. وفي بعض الأحايين يُدْفَعُ بالبعض لتولي مناصب قيادية بطرق تفتقد للعناصر المهمة لاختيار القياديين، وربما تكون نتيجة لغياب سياسات الإحلال وإعداد المواهب في تلك المنظمة، هذا النوع من القيادة يكلف المؤسسة الكثير وخصوصاً الموارد البشرية التي هي أهم مصادر الإنتاج والإبداع ويحبط المعنويات (**البارودي، ، ٢٠١٥**)

مفهوم القيادة الفعالة:

القيادة الفعالة هي عملية ابتكار الرؤيا البعيدة الرحبة وصياغة الهدف ووضع الاستراتيجية وتحقيق التعاون واستنهاض الهمم للعمل، والقائد الناجح هو الذي يصوغ الرؤيا للمستقبل آخذاً في الاعتبار المصالح المشروعة البعيدة المدى لجميع الأطراف المعنية. كما يقوم بوضع استراتيجية راشدة للتحرك في اتجاه تلك الرؤيا ،ويستطيع أن يضمن دعم مراكز القوة الرئيسة له، والتي يعد تعاونها أو توافقها أو العمل معها أمرا ضرورياً في إنجاز التحرك المطلوب. إن القائد يجب أن يتميز بصفات أو مهارات تساعده على التأثير في سلوك تابعيه وتحقيق أهداف الإدارة التي يعملون فيها .إن القائد الفعال الذي يمتلك المهارات الاجتماعية يستطيع الاتصال مع الجماعات المختلفة في المنظمة بحيث يكسر الحاجز بين الطابع الرسمي الذي يفرضه العمل وغير الرسمي الذي يفرضه الشعور أو الطموح أو المصلحة المشتركة مما يجعل القائد متفهماً لمطالبهم وبذلك يحتويهم نفسيا وفكرياً.(**الشريف، ٢٠١٧م**)

مفهوم الذكاء العاطفي:

الذكاء العاطفي مجموعة من عناصر الذكاء الاجتماعي تتضمن القدرة على قيام الفرد بالتحكم في عواطفه وأحاسيسه والتمييز بينها واستخدامها لتوجيه تفكيره،

وأعماله وتصرفاته. إن القائد الذي يتمتع بمهارة الوعي بالذات يتمكن من الاستفادة من نقاط قوته، ويستطيع معالجة نقاط ضعفه. وبذلك يمتلك أهم مهارات الذكاء العاطفي التي تؤهله لأن يكون قائداً ناجحاً و يعد الوعي بالذات من اهم مهارات الذكاء العاطفي.

مفهوم الوعي الذاتي:

يعني الوعي الذاتي فهم الإنسان العميق لعواطفه، ونقاط قوته وضعفه، واحتياجاته، والمحركات أو الدوافع التي تحفزه.

ويتسع الوعي الذاتي ليشمل فهم الإنسان لقيمه، وأهدافه، فالشخص الذي يتمتع بوعي ذاتي عالٍ يعرف إلى أين يتجه، ولماذا، وعليه سيكون – مثلاً- قادراً على رفض وظيفة مغرية مالياً لأنها لا تنسجم مع مبادئه وأفكاره أو أهدافه بعيدة المدى، في حين يميل الشخص الذي يفتقر إلى الوعي بذاته إلى اتخاذ قرارات تسبب له اضطرابات داخلية لأنه يثير ما بداخله: (لقد كان المال مغرياً جداً وهذا ما دفعني للتوقيع). وهنا يمكن طرح سؤال كيف يمكن للشخص أن يعرف الوعي بذاته؟ أولاً وقبل كل شيء ، يظهر القدرة على تقييم الذات واقعياً ، فالناس الذين يتمتعون بوعي ذاتي عالٍ قادرين على التحدث بدقة وصراحة ولكن لا يعني بالضرورة البوح والإفاضة عن مشاعرهم .

كثيراً ما يعبر الوعي الذاتي عن نفسه في عملية اختيار الموظفين فلو طلب من أحد المرشحين للوظيفة وصف الوقت الذي تمادى فيه بمشاعره، وفعل شيئاً ندم عليه في وقت لاحق، سيكون المرشحون الذين يتمتعون بوعي ذاتي صريحين في الاعتراف بالفشل وغالباً ما يخبرون الأخرين عن فشلهم بابتسامه، فمن إحدى بصمات الوعي الذاتي مراجعة الذات بروح من الفكاهة.

أيضاً يمكن معرفة الوعي الذاتي عن طريق استعراضات الأداء، إذ يُعرف الأفراد الذين يتمتعون بوعي ذاتي، من خلال الحديث عن نقاط القوة لديهم، والعوامل التي تثير إحباطهم، وغالباً ما يظهرون ميلاً للنقد البناء ، وعلى النقيض من ذلك فإن الأفراد المفتقرين إلى الوعي الذاتي، يفسرون إي رسالة، أو طلب لتحسين الذات على أنه تهديد لهم، أو علامة على فشلهم. كما يمكن التعرف إلى الناس ذوي الوعي الذاتي من خلال ثقتهم بأنفسهم، فهم متمكنون من قدراتهم، وأقل احتمالا لتعريض أنفسهم للفشل مثلا من خلال إرهاق أنفسهم بالعمل على مهام عدة، وهم يعرفون أيضا متى يطلبون المساعدة، ويحسبون أخطار العمل بدقة، ولا يدخلون في تحديات لا يستطيعون التعامل معها فهم يعرفون جيدا مقدراتهم، ويدركون كيفية استعمالها.

ثالثاً: الدراسة الميدانية:

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من الإدارة العليا والوسطى بمجمع الوسط بجامعة الخرطوم، و الذي يتكون من كليات الآداب، العلوم، الاقتصاد العلوم الإدارية و العلوم الرياضية و القانون، وقد تم اختيار رؤساء الأقسام وعمداء الكليات النظرية والتطبيقية ومديري الإدارات والبالغ عددهم ٢٦٦ وتم توزيع الاستبانة على عدد ١٢٠ فرد تم استرداد ١٠٠ منها تم تحليلها جميعها.

أداة جمع البيانات الميدانية

تم جمع البيانات عن طريق استبانة مكونة من ثلاثة أجزاء رئيسية الجزء الأول: البيانات الديموغرافية ممثلة في (النوع، الخبرة، المؤهل العلمي و الدرجة الوظيفية. الجزء الثاني: (قياس مهارات الذكاء العاطفي) قام الباحثان بالاطلاع على عدد كبير من المقاييس المنشورة على الشبكة الدولية للمعلومات، وكذلك العديد من المراجع العلمية المتخصصة، والعديد من النماذج النظرية في قياس الذكاء العاطفي وبالتركيز على قياس الوعي بالذات باعتبارها موضوع الدراسة. الحالية وتم تحديد مقياسين الأول مقياس الذكاء العاطفي: من إعداد فاروق السيد عثمان وعبده عبد الهادي السيد[١]. ويتكون المقياس من ٥١ بندًا مقسمة على خمسة مهارات من ضمنها مهارة الوعي بالذات .فقد تم استخدام العبارات الخاصة بالوعي بالذات لأنها تمثل موضوع الدراسة، وسلم استجابة ثنائي محدد بخيارين "حقيقي أو غير حقيقي" تم تعديل سلم الاستجابة من ثنائي إلى خماسي وذلك ليوافق رايهما بأن المشاعر والأحاسيس يصعب تفسيرها تحديدا، والأفضل أن يكون تقييمها متدرج، وتم ذلك وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وحتى يكون هنالك تلاؤم بينه وبين مقياس فعالية القيادة، والذي أعده الباحث إبراهيم بن جامع. مع إجراء بعض التعديلات في مفردات الاستبانة. أما الجزء الثالث: فهو الجزء الخاص بقياس فعالية سلوك القائد فقد قام الباحثان باستخدام مقياس فعالية سلوك القائد من إعداد الباحث إبراهيم بن جامع،[٢]، وهو عبارة عن إستبانة وصفية للقيادة الفعالة في ضوء النموذج التحويلي للقيادة، و هو عبارة عن تقييم ذاتي يتكون من ٣٥ مفردة، يهدف إلى تقييم فعالية القيادة لدى أفراد العينة من خلال أبعادها السلوكية الأربعة ممثلة في الإلهام، والتقديرالفردي، والتحفيزالفكري، و التأثير المثالي، والمكافأة المشروطة و الإدارة بالاستثناء، و سلوك عدم التدخل. كما أجرى الباحثان بعض التعديلات في عبارات الاستبانة حتى يتلاءم مع مقياس مهارات الذكاء العاطفي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها تم استخدام الإحصاء الوصفي و الاستدلالي و البرنامج الإحصائي spss.

أداة الدراسة:

استخدم معامل الثبات (ألفا كرو نباخ) للحكم على دقة قياس مفاهيم الدراسة، وكذلك من أجل قياس مدى توافق الإجابات مع بعضها البعض بالنسبة للمتغيرات المدروسة و موثوقية النتائج. وعند حساب معامل ألفا كرو نباخ من أجل مجموعة من المتغيرات فيجب أن تكون قيمته أكبر من ٠.٦ حتى يمكن الوثوق بالنتائج، فإذا لم يكن هنالك ثبات في البيانات تأخذ قيمة المعامل الصفر، ويزيد ثبات البيانات كلما اتجهت قيمة المعامل نحو الواحد الصحيح ، وفيما يلى اختبار ثبات البيانات.

جدول (١) قيمة معامل ألفا كرو نباخ لاختبار الثبات للاستبيان

عنوان المحور	عدد العناصر	معامل ألفا كرونباخ
الوعى بالذات	٨	٠.٦٤

المصدر: إعداد الباحثان (من بيانات الاستبانة – ٢٠١٩)

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن معامل ألفا كرو نباخ لمحور الوعي بالذات بالاستبانة كان كافٍ لإجراء التحليل مما يدل على ثبات الاستبانة ومن ثم صلاحيته للقياس.

مقياس ليكرت الخماسي:

تم إستخدام مقياس ليكرت الخماسي للخمسة خيارات و الأوزان التي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٢) أوزان مقياس ليكرت الخماسي

الوزن	الرأي
١	أبداً
٢	نادراً
٣	أحياناً
٤	غالباً
٥	دائماً

المصدر: إعداد الباحثان (من بيانات الاستبانة – ٢٠١٩)

وقد تم بحساب المتوسط المرجح على النحو التالي:

جدول (٣) المتوسط المرجح

المتوسط المرجح	الرأي
من ١ إلى ١.٧٩	أبداً
من ١.٨٠ إلى ٢.٥٩	نادراً

من ٢.٦٠ إلى ٣.٣٩	أحياناً
من ٣.٤٠ إلى ٤.١٩	غالباً
من ٤.٢٠ إلى ٥	دائماً

المصدر: إعداد الباحثان (من بيانات الاستبانة – ٢٠١٩).

ومن خلال الجدول أعلاه يلاحظ أن طول الفترة المستخدمة ٤/٥ ،أي حوالى ٠.٨٠ ، وقد حسبت الفترة على أساس ان الأرقام ١،٢،٣،٤،٥ بينها ٤ مسافات.

إستخدام مربع كاى لجودة التطابق:-

و لاختبار هل توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات المبحوثين، تم إستخدام اختبار مربع كاى.

معامل بيرسون للارتباط : لقياس العلاقة بالضبط و اتجاه الارتباط .

توزيع عينة الدراسة:

١/ توزيع عينة الدراسة حسب النوع:-

جدول (٤) توزيع عينة الدراسة حسب النوع

النوع	التكرار	النسبة المئوية %
ذكر	٤٩	٤٩
أنثى	٥١	٥١
حجم العينة الكلى	١٠٠	١٠٠

المصدر: إعداد الباحثان (من بيانات الاستبانة – ٢٠١٩).

من الجدول أعلاه يلاحظ بأن عدد المبحوثين من فئة الذكور قد بلغ عددهم ٤٩ بنسبة مئوية ٤٩%، فيما بلغ عدد الإناث ٥١ بنسبة مئوية ٥١%.

٢/ توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.:-

جدول (٥) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية %
ثانوي	٣	٣
دبلوم	٥	٥
بكالوريوس	٣٠	٣٠
دبلوم عالي	١١	١١
ماجستير	٢٨	٢٨
دكتوراه	٢٠	٢٠
أخرى	٣	٣
حجم العينة الكلى	١٠٠	١٠٠

المصدر: إعداد الباحثان (من بيانات الاستبانة – ٢٠١٩).

من الجدول أعلاه يلاحظ بأن أكثر المبحوثين من أفراد العينة كانوا من حملة البكالوريوس حيث بلغ عددهم ٣٠ بنسبة مئوية ٣٠% ، بينما بلغ عدد الأشخاص الذين لديهم مؤهل علمي ماجستير ٢٨ بنسبة مئوية ٢٨ %، كما قد بلغ عدد الأشخاص من حملة الدكتوراه ٢٠ بنسبة مئوية ٢٠ %، ولعل ذلك يدل على التأهيل العلمي العالي للمبحوثين ومن ثم مقدرتهم على تقديم إجابات تفيد الدراسة.

٣/ توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة:-

جدول (٦) توزيع عينة الدراسة حسب الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية %
أقل من ٥ أعوام	٣٣	٣٣
من ٥ وأقل من ١٠ أعوام	١٨	١٨
من ١٠ واقل من ١٥ عام	٩	٩
من ١٥ عام فأكثر	٤٠	٤٠
حجم العينة الكلى	١٠٠	١٠٠

المصدر: إعداد الباحثان (من بيانات الاستبانة – ٢٠١٩)

من الجدول أعلاه يلاحظ بأن اكثر المبحوثين من أفراد العينة من أصحاب الخبرات من ١٥ عام فأكثر حيث بلغ عددهم ٤٠ بنسبة مئوية ٤٠%، ولعل ذلك يدل على تمتع أفراد العينة بخبرات كبيرة في مجال عملهم.

٤/ توزيع عينة الدراسة حسب الدرجة الوظيفية:

جدول (٧) توزيع عينة الدراسة حسب الدرجة الوظيفية

الدرجة الوظيفية	التكرار	النسبة المئوية %
مدير	٨	٨
مدير إدارة	١١	١١
رئيس قسم	٥١	٥١
أخرى	٣٠	٣٠
حجم العينة الكلى	١٠٠	١٠٠

المصدر: إعداد الباحثان (من بيانات الاستبانة – ٢٠١٩)

من الجدول أعلاه يلاحظ بأن أكثر المبحوثين من أفراد العينة كانوا من رؤساء الأقسام حيث بلغ عددهم ٥١ بنسبة مئوية ٥١%.و يمكن التوضيح أن الدرجة الوظيفية (أخرى) يمثلها عمداء الكليات والمشرفين الإداريين في مواقع مختلفة في الجامعة (الإذاعة، مكتب المعلومات، وأمناء المكتبات والإدارة المالية).

تحليل بيانات الدراسة:-

جدول (٨)

التوزيع التكراري والنسب المئوية لعبارات محور (الوعي بالذات) :-

العبارة	الرأي									
	التكرار					النسبة المئوية %				
	ابدأ	نادراً	أحيانا	غالباً	دائماً	ابدأ	نادراً	أحيانا	غالباً	دائماً
اعرف كيف أوظف انفعالاتي حول كيفية قيادة المواقف الصعبة في العمل	١	١	١٥	٤٨	٣٥	١	١	١٥	٤٨	٣٥
تساعدني المشاعر السلبية مثل (القلق، التوتر) في تحفيز نفسى. ولا تؤثر سلبا على عملي	٣	١١	٣٥	٣٥	١٦	٣	١١	٣٥	٣٥	١٦
في الوقت المناسب استطيع توجيه مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار هام في العمل	٤	١٠	١٩	٣٢	٣٥	٤	١٠	١٩	٣٢	٣٥
تكون مشاعري الإيجابية محفزة لي	٠	٢	٥	٢٨	٦٥	٠	٢	٥	٢٨	٦٥
عندي القدرة على إرشاد مشاعري من لحظة لأخرى	٠	٥	١٤	٤٦	٣٥	٠	٥	١٤	٤٦	٣٥
استطيع التعبير عن كل ما اشعر به في المواقف المتطلبة لذلك	٤	٥	١٩	٢٤	٤٨	٤	٥	١٩	٢٤	٤٨
أنا مدرك لمشاعري الصادقة اغلب الوقت	٣	١	٧	٢٠	٦٩	٣	١	٧	٢٠	٦٩
عند مباشرة مهامي مع العاملين أكون على دراية تامة بحالتي الانفعالية التي أعيشها	١	٢	٨	٣٣	٥٦	١	٢	٨	٣٣	٥٦

المصدر: إعداد الباحثان(من بيانات الاستبانة – ٢٠١٩).

من الجدول أعلاه يمكن ملاحظة الآتي:-

1. أجاب كل أفراد العينة على أسئلة هذا المحور، حيث يبلغ حجم العينة (١٠٠) وذلك بنسبة مئوية ١٠٠%.

2. انحازت معظم استجابات المبحوثين عن عبارات هذا المحور للرأي (دائما) فالعبارة (أنا مدرك لمشاعري الصادقة اغلب الوقت) قد حصلت على اعلى تكرار في الرأي (دائما) حيث بلغ تكرار هذا الرأي ٦٩ ،وذلك بنسبة مئوية ٦٩% من العينة الكلية.

3. حصلت بعض عبارات المحور على اعلى تكرار في الاستجابة للرأي (غالبا) حيث يلاحظ فى العبارة (اعرف كيف أوظف انفعالاتي حول كيفية قيادة المواقف الصعبة في العمل) انحاز لهذا الرأي ٤٨ من أفراد العينة بنسبة مئوية ٤٨% ، وكذلك يمكن تتبع بقية عبارات الجدول.

4. حصلت كثير من عبارات المحور على اقل تكرار فى الاستجابة للرأي (أبدا) فى العبارة (عندي القدرة على إرشاد مشاعري من لحظة لأخرى) لم ينحاز لهذا الرأي أي فرد من أفراد العينة وكذلك يمكن تتبع بقية عبارات المحور.

5. لعل الملاحظ من تحليل بيانات هذا المحور ان معظم استجابات المبحوثين من أفراد العينة تركزت حول الرأي (دائما) و الرأى (غالبا) وفى ذلك مؤشر عن تمتع المبحوثين من أفراد العينة بالوعى الذاتي وفهمهم العميق لعواطفهم، ونقاط قوتهم وضعفهم، واحتياجاتهم، وانهم لا يفرطون فى الانتقاد و لا فى التفاؤل ، بل هم واقعيون مع نفسهم ومع غيرهم.

عرض ومناقشة نتائج محور (الوعى الذاتي):-

جدول (٩)الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الاحتمالية لمربع كاى والاتجاه لفقرات المحور

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
اعرف كيف أوظف انفعالاتي حول كيفية قيادة المواقف الصعبة فى العمل	4.15	.78٠	٨٧.٨٠٠	٤	٠.٠٠٠	غالبا
تساعدني المشاعر السلبية مثل (القلق، التوتر) فى تحفيز نفسى. ولا تؤثر سلبا على عملي	3.50	.99٠	٤١.٨٠٠	٤	٠.٠٠٠	غالبا
في الوقت المناسب استطيع توجيه مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار	3.84	٤1.1	٣٦.٣٠٠	٤	٠.٠٠٠	غالبا

هام في العمل						
تكون مشاعري الإيجابية محفزة لى	4.56	٩.6٠	١٠١.٥٢٠	٣	٠.٠٠٠	دائما
عندي القدرة على إرشاد مشاعري من لحظة لاخرى	4.11	٣.8٠	٤٢.٤٨٠	٣	٠.٠٠٠	غالبا
استطيع التعبير عن كل ما اشعر به فى المواقف المتطلبة لذلك	4.07	1.11	٦٤.١٠٠	٤	٠.٠٠٠	غالبا
أنا مدرك لمشاعري الصادقة اغلب الوقت	4.51	.90٠	١٦١.٠٠٠	٤	٠.٠٠٠	دائما
عند مباشرة مهامي مع العاملين أكون على دراية تامة بحالتي الانفعالية التي أعيشها	4.41	١.8٠	١١٤.٧٠٠	٤	٠.٠٠٠	دائما

المصدر: إعداد الباحثان (من بيانات الاستبانة – ٢٠١٩).

من الجدول أعلاه يلاحظ بأن كل القيم الاحتمالية اقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى توزيع استجابات أفراد العينة على خيارات الإجابة المختلفة (دائما، غالبا، أحيانا ، نادرا ، ابدا) ، أي ان إجابات العينة تتحيز لعبارة دون غيرها ، وبالرجوع للأوساط الحسابية فنجدها كما هو مبين في الجدول أعلاه ويمكن ملاحظة أن العبارات (تكون مشاعري الإيجابية محفزة لي، أنا مدرك لمشاعري الصادقة اغلب الوقت، عند مباشرة مهامي مع العاملين أكون على دراية تامة بحالتي الانفعالية التي أعيشها) كانت أوساطها الحسابية تقع فى المدى ما بين (٤.٢٠ إلى ٥) وهو المحدد سلفا بالرأي (دائما)، أي ان الاتجاه العام لآراء المبحوثين عن هذه العبارات كان الرأي (دائما).كما أن العبارات (اعرف كيف أوظف انفعالاتي حول كيفية قيادة المواقف الصعبة في العمل، تساعدني المشاعر السلبية مثل (القلق، التوتر) فى تحفيز نفسي. ولا تؤثر سلبا على عملي، في الوقت المناسب استطيع توجيه مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار هام فى العمل، عندي القدرة على إرشاد مشاعري من لحظة لاخرى، استطيع التعبير عن كل ما اشعر به في المواقف المتطلبة لذلك) كانت أوساطها الحسابية تقع فى المدى ما بين (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهو المحدد سلفا بالرأي (غالبا) أي ان الاتجاه العام لآراء المبحوثين عن هذه العبارات كان الرأي (غالبا).ويمكن ملاحظة ان الانحراف المعياري لعبارات هذا المحور تراوح ما بين (٠.٦٩ إلى ١.١٤) مما يدل على تجانس إجابات المبحوثين. مما سبق

من تحليل لبيانات هذا المحور يمكن القول ان آراء أفراد العينة فيه تراوحت ما بين الرأي (دائما)، والرأي (غالبا). و لإيجاد الاتجاه العام لمتوسط المحور الأول ككل، يمكن بيان ذلك بالجدول التالي.

جدول (١٠) الاتجاه العام لمتوسط محور الوعي بالذات

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
٤.١٤	٤٩0.	٥٢٠.٤٥	١٦	0.000	غالبا

المصدر: إعداد الباحثان (من بيانات الاستبانة – ٢٠١٩).

من الجدول أعلاه يمكن ملاحظة ان الوسط الحسابي لعبارات المحور مجتمعة قد بلغ (٤.١٤) وهو المحدد سلفا بالرأي (غالبا) ، وعليه يمكن تأكيد الحكم بتمتع المبحوثين من أفراد العينة بالوعي الذاتي .

جدول (١١)التوزيع التكراري والنسب المئوية لعبارات محور (سلوك القائد الإداري):

العبارة	الرأي									
	التكرار					النسبة المئوية %				
	ابدأ	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	ابدأ	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
اطلب من العاملين التفكير في مواضيع لم يسبق لهم مناقشتها	٣	٩	٢٨	٣٢	٢٨	٣	٩	٢٨	٣٢	٢٨
ادفع العاملين إلى البحث عن افضل طريقة ممكنة للأداء	٢	٠	١٩	٣٨	٤١	٢	٠	١٩	٣٨	٤١
اشجع العاملين على القيام بمهامهم بمفردهم والاعتماد على انفسهم	١	٦	١٦	٣٣	٤٤	١	٦	١٦	٣٣	٤٤
أقوم بتمثيل المؤسسة بشكل جيد و أحافظ على سمعتها لدى الآخرين	٢	٠	٨	٢٦	٦٤	٢	٠	٨	٢٦	٦٤
ادفع العاملين إلى تحقيق اكبر قدر من الإنجاز مقابل منحهم ما يطلبونه من امتيازات	٢	٦	١٩	٣٨	٣٥	٢	٦	١٩	٣٨	٣٥
اقدم المكافآت عندما يحقق الموظفون الأعمال المطلوبة	٩	٧	١٨	٢٧	٣٩	٩	٧	١٨	٢٧	٣٩
أعطي اهتماما خاصا بالأشخاص الذين يبدون مرفوضين من طرف	٢	٦	١٤	٣٥	٤٣	٢	٦	١٤	٣٥	٤٣

الجماعة										
اشعر بالرضا حين يحقق الآخرون معدلات الأداء المتفق عليها	٠	٣	٧	١٧	٧٣	٠	٣	٧	١٧	٧٣
لا أتدخل في مهام العاملين	٤	٧	٢٩	٢٨	٣٢	٤	٧	٢٩	٢٨	٣٢
لدي اقتناع بأن يؤدي الآخرون أعمالهم بالطريقة التي تعودوا عليها	٤	٥	٢٦	٢٢	٤٣	٤	٥	٢٦	٢٢	٤٣

المصدر: إعداد الباحثان (من بيانات الاستبانة – ٢٠١٩).

من الجدول السابق يمكن ملاحظة الآتي:-

١. أجاب كل أفراد العينة على أسئلة هذا المحور بنسبة مئوية ١٠٠%.

٢. انحازت كثير من استجابات المبحوثين لعبارات هذا المحور للرأي (دائما) حيث يمكن ملاحظة العبارة (أقوم بتمثيل المؤسسة بشكل جيد و أحافظ على سمعتها لدى الآخرين) قد حصلت على اعلى تكرار في الرأي (دائما) حيث بلغ تكرار هذا الرأي ٦٤، وذلك بنسبة مئوية ٦٤% من العينة الكلية، وكذلك يمكن تتبع بقية عبارات الجدول.

٣. حصلت بعض عبارات المحور على اعلى تكرار في الاستجابة للرأي(غالبا) حيث يلاحظ في العبارة (ادفع العاملين إلى تحقيق اكبر قدر من الإنجاز مقابل منحهم ما يطلبونه من امتيازات) انحاز لهذا الرأي ٣٨ من أفراد العينة بنسبة مئوية ٣٨% ، وكذلك يمكن تتبع بقية عبارات الجدول.

٤. حصلت كثير من عبارات المحور على اقل تكرار في الاستجابة للرأي(أبدا) حيث يلاحظ في العبارة (اشعر بالرضا حين يحقق الآخرون معدلات الأداء المتفق عليها) لم ينحاز لهذا الرأي أي فرد من أفراد العينة ، وكذلك يمكن تتبع بقية عبارات المحور.

٥. لعل الملاحظ من تحليل بيانات هذا المحور ان معظم استجابات المبحوثين من أفراد العينة تركزت حول الرأي (دائما) والرأي (غالبا) وفي ذلك مؤشر عن تمتع المبحوثين من أفراد العينة بسلوك القائد الإداري.

عرض و مناقشة نتائج محور (سلوك القائد الإداري):-

جدول (١٢)الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة الاحتمالية لمربع كاى والاتجاه لفقرات المحور

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
اطلب من العاملين التفكير فى مواضيع لم يسبق لهم مناقشتها	3.73	1.06	٣٤.١٠٠	٤	٠.٠٠٠	غالبا
ادفع العاملين إلى البحث عن افضل طريقة ممكنة للأداء	4.16	.87٠	٣٩.٦٠٠	٣	٠.٠٠٠	غالبا
اشجع العاملين على القيام بمهامهم بمفردهم والاعتماد على انفسهم	4.13	.96٠	٦٥.٩٠٠	٤	٠.٠٠٠	غالبا
أقوم بتمثيل المؤسسة بشكل جيد و أحافظ على سمعتها لدى الآخرين	4.50	.81٠	٩٣.٦٠٠	٣	٠.٠٠٠	دائما
ادفع العاملين إلى تحقيق اكبر قدر من الإنجاز مقابل منحهم ما يطلبونه من امتيازات	3.98	٩.9٠	٥٣.٥٠٠	٤	٠.٠٠٠	غالبا
اقدم المكافآت عندما يحقق الموظفون الأعمال المطلوبة	3.80	٨1.2	٣٥.٢٠٠	٤	٠.٠٠٠	غالبا
أعطى اهتماما خاصا بالأشخاص الذين يبدون مرفوضين من طرف الجماعة	4.11	.99٠	٦٥.٥٠٠	٤	٠.٠٠٠	غالبا
اشعر بالرضا حين يحقق الآخرون معدلات الأداء المتفق عليها	4.60	.75٠	١٢٧.٠٤٠	٣	٠.٠٠٠	دائما
لا أتدخل في مهام العاملين	3.77	1.10	٣٥.٧٠٠	٤	٠.٠٠٠	غالبا

لدى اقتناع بأن يؤدى الآخرون أعمالهم بالطريقة التي تعودوا عليها	3.95	1.12	٥٢.٥٠٠	٤	٠.٠٠٠	غالبا

المصدر: إعداد الباحثان (من بيانات الاستبانة – ٢٠١٩)

من الجدول السابق يمكن ملاحظة بأن كل القيم الاحتمالية اقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توزيع استجابات أفراد العينة على خيارات الإجابة المختلفة (دائما، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، أبدا) ، أي ان إجابات العينة تتحيز لعبارة دون غيرها ، وبالرجوع للأوساط الحسابية فنجدها كما هو مبين فى الجدول أعلاه ويمكن ملاحظة الاتي:-

١. العبارات (أقوم بتمثيل المؤسسة بشكل جيد وأحافظ على سمعتها لدى الآخرين اشعر بالرضا حين يحقق الآخرون معدلات الأداء المتفق عليها) كانت أوساطها الحسابية تقع في المدى ما بين (٤.٢٠ إلى ٥) وهو المحدد سلفا بالرأي (دائما)، اي ان الاتجاه العام لآراء المبحوثين عن هذه العبارات كان الرأي (دائما).

٢. العبارات (اطلب من العاملين التفكير في مواضيع لم يسبق لهم مناقشتها، ادفع العاملين إلى البحث عن افضل طريقة ممكنة للأداء، اشجع العاملين على القيام بمهامهم بمفردهم والاعتماد على انفسهم، ادفع العاملين إلى تحقيق اكبر قدر من الإنجاز مقابل منحهم ما يطلبونه من امتيازات، اقدم المكافآت عندما يحقق الموظفون الأعمال المطلوبة، أعطى اهتماما خاصا بالأشخاص الذين يبدون مرفوضين من طرف الجماعة، لا أتدخل فى مهام العاملين، لدى اقتناع بأن يؤدى الآخرون أعمالهم بالطريقة التي تعودوا عليها) كانت أوساطها الحسابية تقع في المدى ما بين (٣.٤٠ إلى ٤.١٩) وهو المحدد سلفا بالرأي (غالبا) أي ان الاتجاه العام لآراء المبحوثين عن هذه العبارات كان الرأي (غالبا).

٣. يمكن ملاحظة ان الانحراف المعياري لعبارات هذا المحور تراوح ما بين (٠.٧٥ إلى ١.٢٨) مما يدل على تجانس إجابات المبحوثين.

مما سبق من تحليل لبيانات هذا المحور يمكن القول ان آراء أفراد العينة فيه تراوحت ما بين الرأي (دائما) والرأي (غالبا).

و لإيجاد الاتجاه العام لمتوسط المحور السادس ككل، فيمكننا ملاحظة ذلك من الجدول أدناه.

جدول (١٣) الاتجاه العام لمتوسط محور سلوك القائد الإداري

الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كاي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	الاتجاه
٤.٠٧	٥١0.	٠٠٠.٥٤	٢١	٠0.00	غالبا

المصدر: إعداد الباحثان (من بيانات الاستبانة – ٢٠١٩)

من الجدول أعلاه يمكن ملاحظة ان الوسط الحسابي لعبارات المحور مجتمعة قد بلغ (٤.٠٧) وهو المحدد سلفا بالرأي (غالبا) ، وعليه يمكن تأكيد الحكم بتمتع المبحوثين من أفراد العينة بسلوك القائد الإداري.

فرضية الدراسة:

توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الوعي بالذات وفعالية سلوك القائد الإداري

جدول (١٤) الارتباط بين الوعي بالذات وسلوك القائد الاداري

المتغير	قيمة معامل ارتباط بيرسون	الدلالة المعنوية	نوع العلاقة
الوعي بالذات	٠.٢٢٠	٠.٠٢٨	طردية
سلوك القائد الاداري			

***مستوى المعنوية ٠.٠٥/المصدر: إعداد الباحثان(من بيانات الاستبانة – ٢٠١٩).**

الجدول اعلاه يبين قيمة معامل ارتباط بيرسون للمتغيرين (الوعي بالذات ، سلوك القائد الاداري) ويلاحظ فيه بأن قيمة معامل الارتباط قد بلغت ٠.٢٢٠ ومستوى معنوية (٠.٠٢٨) اقل من مستوى المعنوية (٠.٠٥) مما يدل على الدلالة الاحصائية لقيمة معامل الارتباط بين المتغيرين ، وبالنظر لاشارة معامل الارتباط الموجبة فإنها تدل على ان العلاقة طردية بين المتغيرين وعليه يمكن اثبات الفرض القائل بأن **هنالك علاقة ذات دلالة احصائية بين الوعي بالذات وفعالية سلوك القائد الاداري.**

رابعا: النتائج و التوصيات:

النتائج الدراسة النظرية: من خلال الدراسة النظرية توصل الباحثان إلى بعض النتائج منها:

١. إن المشكلة الحقيقية التي تعاني منها المؤسسات الإدارية وخاصة في الدول النامية، الافتقار إلى قيادات إدارية قادرة على التطوير والتغيير ومواجهة التحديات.

Doi: 10.33850/jasep.2020.67810

٢. ان المؤسسات ترغب في القادة الفاعلين، لكنها تبني نفسها بطرق تقتل فعالية القيادة و لا تمنح القادة الإحساس الكافي بأهمية أدوارهم و ماذا يمثلون و ما الذي ينقصهم ليكونوا قادة فاعلين.
٣. أن هناك من يندفعون ويسعون للمناصب القيادية لمجرد الرغبة في السلطة والظهور والسيطرة بدون معرفة ووعي بقدراتهم وإمكاناتهم الشخصية والمعرفية.

نتائج الدراسة التطبيقية: أظهرت نتائج دراسة أثر قياس الوعي بالذات على فعالية السلوك القيادي للمديرين العاملين في جامعة الخرطوم ، والتي سبق تحليلها التالي:

١ بينت الدراسة أن هنالك علاقة بين الوعى بالذات وفعالية سلوك القائد الادارى.
٢ يتمتع العاملون في الجامعة بالوعى الذاتي وفهمهم العميق لعواطفهم، ونقاط قوتهم وضعفهم.
٣ يتمتع العاملون من أفراد العينة بفعالية سلوك القائد الإداري.

التوصيات:-

١. لرفع المستوى المعرفي لدى القادة الإداريين فيما يخص موضوع الوعي بالذات والذي يعتبر من مهارات الذكاء العاطفي لدى القادة كمفهوم جديد في حقل العمل الإداري، لابد من:
   - عرض التجارب الناجحة عن طريق عقد ندوات و محاضرات دورية حول مفهوم الوعي بالذات داخل المؤسسات الإدارية.
   - أن تهتم المؤسسات الإدارية بتوزيع نشرات تثقيفية إما إلكترونية أو مطبوعات حول هذا المفهوم.
٢. من ناحية تفعيل القيادة الإدارية لابد من:
   - تصميم برامج تدريبية تتناول موضوع تفعيل سلوك القائد الإداري من حيث المهارات التطبيقية.
   - إعداد مدربين في هذا المجال (في ميدان العمل و ذلك من أجل الوصول إلى مستوى متميز في الأداء و خلق بيئة تنافسية في هذا المجال حتى يصبح تفعيل جزء من الثقافة التنظيمية لدى المؤسسة.
٣. الاهتمام بالتطوير التنظيمي والإهتمام ودراسة الوعي بالذات سلوك القائد في جميع المستويات الإدارية في جامعة الخرطوم من البرامج التدريبية، و كذلك الدروس المستفادة في الحياة العملية من تجارب المؤسسات الأخرى في هذا المجال والذي يعتبر أحد أبرز عوامل النجاح القادة والمسؤولين الإداريين.

المراجع:

البارودي، منال احمد ، القائد المتميز و أسرار الإبداع الإداري، دار المنهل للنشر و التوزيع، د.م. ،٢٠١٥م، ص٣٢.

جولمان، دانيال – الذكاء العاطفي – (علم المعرفة: الكويت : د. ن،٢٠١٠) ص ٥٠.

الجبهان، دينا بنت سليمان بن عبدالرحمن، علاقة الذكاء العاطفي بمستوى أداء القياديين في المؤسسات الخاصة بمدينة الرياض دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس، الأكاديمية العربية المفتوحة في الدنمارك ، كلية الآداب والتربية ٢٠٠٩م.

باظاظو،عزمي محمد، أثر الذكاء العاطفي على الأداء الوظيفي لمدراء العاملين في مكتب غزة الإقليمية التابع للأونروا ،رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في إدارة الأعمال كلية التجارة، الجامعة الإسلامية - غزة، فبراير ٢٠١٠م.

بن جامع ، إبراهيم– الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية القيادة دراسة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس العلمي والسلوك التنظيمي، جامعة منتوري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية- قسنطينة ، الجزائر ٢٠١٠م.

أنس الطيب الحسين ، الذكاء الوجداني للعاملين ببعض الجامعات في ولاية الخرطوم ،ورقة علمية منشورة في المجلة العربية لتطوير التفوق ، العدد ، ٣ ، ٢٠١١م.

Abraham, Carmeli " The relationship between emotional intelligence and Work attitudes, behavior and outcomes", Emerald Group Publishing Limited, Journal of Managerial Psychology, Vol.18, No.8,

الجعفري، محمد الناجي و العوض، فايقة الامين، تأهيل الاستاذ الجامعي لتطبيق الجودة الشاملة وأثره في تحسين الاداء الأكاديمي لجامعة الخرطوم ٢٠١٤،مجلة الدراسات العليا، جامعة النيلين، العدد،٥٢، ٢٠١٩م.

سمرين، خليل يوسف ، عن إدارة الناس (العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض: ٢٠١٦م).

جولمان، دانيال – الذكاء العاطفي – (علم المعرفة: الكويت : د. ن،٢٠١٠) ص ٥٠.

محمد مصطفى زيدان - الدوافع والانفعالات – (د. ن: د. ت) ص ٨٣.

المساد، محمود،الإدارة الفعالة ، مكتبة لبنان ناشرون، ٢٠٠٣، ص ١٢٧.

مشهور الشريف، البوابة السعودية للموارد البشرية، مقال بعنوان: القيادة والوعي بالذات ٢٠١٧/٣/١٦م ، التاريخ الدخول ٢٠١٨/١٠/١٥الموافق ٥ صفر ١٤٤٠ه الساعة٣:٥٠ عصراً

Doi: 10.33850/jasep.2020.67810

انتهت بحمد الله

طباعة دار المعارف المصرية